



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Psychologiczne uwarunkowania, przewidywanie oraz przeciwdziałanie nieuczciwości akademickiej wśród studentów

**Author:** Lidia Baran

**Citation style:** Baran, Lidia. (2018). Psychologiczne uwarunkowania, przewidywanie oraz przeciwdziałanie nieuczciwości akademickiej wśród studentów. Praca doktorska. Katowice : Uniwersytet Śląski

© Korzystanie z tego materiału jest możliwe zgodnie z właściwymi przepisami o dozwolonym użytku lub o innych wyjątkach przewidzianych w przepisach prawa, a korzystanie w szerszym zakresie wymaga uzyskania zgody uprawnionego.



UNIwersytet ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu ŚlĄskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Uniwersytet Śląski w Katowicach**  
**Wydział Pedagogiki i Psychologii**  
**Instytut Psychologii**

**mgr Lidia Baran**

**PSYCHOLOGICZNE UWARUNKOWANIA, PRZEWIDYWANIE ORAZ  
PRZECIWDZIAŁANIE NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ WŚRÓD  
STUDENTÓW**

**Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem:**  
**dr hab. prof. UŚ Ireny Pilch**

**KATOWICE 2018**

## **PODZIĘKOWANIA**

Pragnę złożyć serdeczne podziękowania Pani dr hab. prof. UŚ Irenie Pilch za wsparcie, cenne wskazówki oraz poświęcony mi w trakcie pisania pracy czas.

Za udzielane mi rady i pomoc dziękuję Koleżankom i Kolegom z Instytutu Psychologii, w szczególności Marysi Flakus za rozwiewanie moich metodologicznych i statystycznych wątpliwości oraz Marii Chełkowskiej-Zacharewicz za ratowanie mnie z technologicznych opresji.

Studentom Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ: Pani Barbarze Basińskiej, Pani Sabinie Bujoczek, Pani Annie Chajdas, Panu Mikołajowi Dubielowi, Pani Annie Jakubowskiej, Pani Małgorzacie Klytcie, Pani Annie Kopiec, Pani Aleksandrze Kustrze, Pani Monice Mihałce, Pani Aleksandrze Olszówce, Pani Aleksandrze Pałce, Pani Annie Pindych, Pani Eryce Probierz, Pani Klaudii Smolorz, Pani Paulinie Stępień oraz Panu Nikolasowi Wojtasowi chciałabym podziękować za pomoc w gromadzeniu danych oraz poświęcenie czasu i energii na udział w projekcie.

Dziękuję moim rodzicom i siostrze za wsparcie w trudnych chwilach oraz Pawłowi za cierpliwość i motywowanie mnie do pracy.

Jestem również bardzo wdzięczna wszystkim osobom, które wzięły udział w badaniach i umożliwiły mi tym samym napisanie niniejszej pracy.

<b>Wprowadzenie .....</b>	<b>6</b>
<b>1. NIEUCZCIWOŚĆ AKADEMICKA.....</b>	<b>8</b>
1.1. Rodzaje nieuczciwych zachowań akademickich .....	8
1.2. Zasięg występowania zjawiska nieuczciwości akademickiej .....	9
<b>2. PREDYKTORY NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ.....</b>	<b>16</b>
2.1. Osobowość .....	16
2.2. Moralność.....	20
2.3. Motywacja.....	22
2.4. Postawy .....	24
2.5. Czynniki socjodemograficzne .....	26
2.6. Czynniki kontekstualne.....	29
<b>3. PRZEWIDYWANIE OSZUSTW AKADEMICKICH .....</b>	<b>32</b>
3.1. Model przyczynowy popełniania oszustw akademickich .....	32
3.2. Zintegrowany model nieuczciwości akademickiej.....	33
3.3. Trójkąt oszustw akademickich.....	34
3.4. Teoria planowanego zachowania.....	35
<b>4. PRZECIWDZIAŁANIE NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ .....</b>	<b>38</b>
4.1. System kar i nadzoru .....	38
4.2. System informacji.....	40
4.3. Kodeksy honorowe.....	42
4.4. Zintegrowane programy przeciwdziałania nieuczciwości .....	45
<b>PODSUMOWANIE .....</b>	<b>49</b>
<b>5. PROBLEMATYKA BADAŃ WŁASNYCH .....</b>	<b>51</b>
5.1. Badanie 1: Psychologiczne uwarunkowania nieuczciwości akademickiej.....	52
5.1.1. <i>Problem i cel badania</i> .....	52
5.1.2. <i>Pytania badawcze</i> .....	52
5.1.3. <i>Hipotezy badawcze</i> .....	53
5.1.4. <i>Model badawczy</i> .....	59
5.1.5. <i>Zmienne i ich operacjonalizacja</i> .....	60
5.1.6. <i>Metody badawcze</i> .....	61
5.1.7. <i>Osoby badane</i> .....	64
5.1.8. <i>Przebieg badania</i> .....	65
5.1.9. <i>Wyniki i interpretacja</i> .....	65
5.1.9.1. Statystyki opisowe – deklarowana nieuczciwość akademicka .....	66
5.1.9.2. Statystyki opisowe – predyktory deklarowanej nieuczciwości akademickiej .....	69
5.1.9.3. Zależności między zmiennymi – analiza korelacji.....	72
5.1.9.4. Zależności między zmiennymi – analiza wariancji.....	76
5.1.9.5. Zależności między zmiennymi – analiza skupień.....	80
5.1.9.6. Relacja między czynnikami osobowościowymi, motywacyjnymi i deklarowaną nieuczciwością akademicką – analiza mediacji.....	87
5.1.9.7. Relacja między orientacją moralną, postawą jawną wobec nieuczciwości akademickiej i deklarowaną nieuczciwością akademicką – analiza mediacji.....	97
5.1.9.8. Relacja między czynnikami kontekstualnymi, postawą jawną i deklarowaną nieuczciwością akademicką – analiza moderacji .....	100
5.1.9.9. Weryfikacja modelu psychologicznych uwarunkowań deklarowanej nieuczciwości akademickiej – analiza ścieżek.....	105

5.1.10.	<i>Podsumowanie wyników, ograniczenia i dalsze kierunki badań</i>	107
5.2.	<b>Badanie 2: Przewidywanie nieuczciwości akademickiej</b>	110
5.2.1.	<i>Problem i cel badania</i>	110
5.2.2.	<i>Pytania badawcze</i>	112
5.2.3.	<i>Hipotezy badawcze</i>	113
5.2.4.	<i>Model badawczy</i>	116
5.2.5.	<i>Zmienne i ich operacjonalizacja</i>	116
5.2.6.	<i>Metody badawcze</i>	117
5.2.7.	<i>Osoby badane</i>	122
5.2.8.	<i>Przebieg badania</i>	122
5.2.9.	<i>Wyniki i interpretacja</i>	124
5.2.9.1.	Statystyki opisowe – podejmowane w przeszłości nieuczciwe zachowania	124
5.2.9.2.	Statystyki opisowe – prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie	127
5.2.9.3.	Statystyki opisowe dla elementów modelu planowanego zachowania oraz postawy utajonej	129
5.2.9.4.	Zależności między zmiennymi – analiza korelacji i analiza regresji	131
5.2.9.5.	Zależności między zmiennymi – analiza mediacji	137
5.2.9.6.	Interpretacja wyników dla analizy korelacji, regresji i mediacji – weryfikacja modelu	141
5.2.9.7.	Analiza różnic w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie w zależności od rodzaju oszustwa	148
5.2.9.8.	Analiza różnic w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie w zależności od czynników sytuacyjnych	150
5.2.9.9.	Analiza różnic w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie w zależności od czynników sytuacyjnych i rodzaju oszustwa	154
5.2.9.10.	Interpretacja wyników dla analizy różnic w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie	164
5.2.10.	<i>Podsumowanie wyników, ograniczenia i dalsze kierunki badań</i>	168
5.3.	<b>Badanie 3: Przeciwdziałanie nieuczciwości akademickiej</b>	171
5.3.1.	<i>Problem i cel badań</i>	171
5.3.2.	<i>Pytania badawcze</i>	172
5.3.3.	<i>Hipotezy badawcze</i>	172
5.3.4.	<i>Model badawczy</i>	173
5.3.5.	<i>Zmienne i ich operacjonalizacja</i>	173
5.3.6.	<i>Narzędzia badawcze</i>	174
5.3.7.	<i>Osoby badane</i>	174
5.3.8.	<i>Przebieg badania</i>	175
5.3.9.	<i>Wyniki i interpretacja</i>	176
5.3.9.1.	Statystyki opisowe dla deklarowanej nieuczciwości akademickiej w obu pomiarach	177
5.3.9.2.	Analiza różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi	179
5.3.9.3.	Analiza różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania	183
5.3.9.4.	Interpretacja wyników analizy różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi	192
5.3.9.5.	Analiza różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między grupami kontrolnymi i poszczególnymi grupami eksperymentalnymi	196
5.3.9.6.	Analiza różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między grupami kontrolnymi i poszczególnymi grupami eksperymentalnymi w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania	209

5.3.9.7. Interpretacja wyników analizy różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między grupami kontrolnymi i poszczególnymi grupami eksperymentalnymi .....	218
<b>5.3.10. Podsumowanie wyników, ograniczenia i dalsze kierunki badań .....</b>	<b>220</b>
<b>6. PODSUMOWANIE I WNIOSKI .....</b>	<b>223</b>
<b>Bibliografia .....</b>	<b>226</b>
<b>Spis rysunków.....</b>	<b>253</b>
<b>Spis tabel.....</b>	<b>256</b>
<b>ANEKS .....</b>	<b>258</b>
<b>NARZĘDZIA I MATERIAŁY BADAWCZE.....</b>	<b>275</b>

## **Wprowadzenie**

Obecne zainteresowanie zjawiskiem nieuczciwości akademickiej (1101 artykułów naukowych opublikowanych od 2000 roku według danych platformy EBSCO) wiąże się z rosnącą częstością jego występowania w szkołach i na uczelniach wyższych (McCabe, Treviño, Butterfield, 2001) oraz nagłaśnianymi skandalami, związanymi z oszustwami w środowiskach naukowych (Szpunar, 2013; Wieczorek, 2011).

W poszukiwaniu przyczyn takiego stanu rzeczy zwraca się uwagę na różnorodne czynniki, m.in. wpływy rodziców na zachowania podejmowane przez dzieci (Houser, List, Piovesan, Samek, Winter, 2016; Qualls, 2014), cechy jednostkowe predestynujące do popełniania oszustw (Witmer, Johansson, 2015), określone elementy środowiska akademickiego, sprzyjające nieuczciwemu postępowaniu (Ehrich, Cranston, Kimber, Starr, 2012) oraz oddziaływania samych wykładowców sprzyjające podejmowaniu oszustw przez studentów (Seals, Hammons, Mamiseishvili, 2014).

Przeprowadzone dotychczas w Polsce badania nieuczciwości akademickiej skupiały się na szerokiej perspektywie pedagogicznej (por. Andrukowicz, 2003; Kobierski, 2006; Śliwerski, Kobierski, 2006) i socjologicznej tego zjawiska (por. Chodkowska, Byra, Kazanowski, Parchomiuk, Szabała, 2010; Gromkowska-Melosik, 2007) oraz jego określonych wymiarach psychologicznych (por. Błachnio, 2008; Chudzicka-Czupała, 2014a, 2014b; Górnik-Durose, Landowska, 2013; Krawczyk, 2012; Landowska, 2012). Nie prowadzono natomiast gruntownych badań nieuczciwości akademickiej wśród przedstawicieli tzw. pokolenia milenijnego (osoby urodzone pomiędzy rokiem 1986 a 2010), stanowiących obecnie większość studentów uczelni wyższych (Ciechanowska, 2014; Lowery, 2004), które ujmowałyby charakterystyczne zmienne, wpływające na powszechność, zasięg i rodzaje oszustw akademickich oraz możliwość ich kontroli w określonych warunkach kulturowych, mogących istotnie modyfikować charakter tego zjawiska (por. Chudzicka-Czupała, Wegener, Borter, Hapon, 2013; Grimes, 2004; Hayes, Introna, 2005). Analiza wspomnianych elementów i wypracowanie na ich podstawie skutecznych interwencji wydaje się szczególnie istotne w świetle wyników badań, wskazujących na przenoszenie nagradzających doświadczeń związanych z oszustwami na kolejne środowiska edukacyjne (Bernardi i in., 2004), zawodowe (Johnstone, 2016) i społeczne (McTernan, Love, Rettinger, 2014) oraz powiązanie podejmowania nieuczciwych działań z satysfakcją z nauki oraz z dobrostanem życiowym (Muñoz-García, Aviles-Herrera, 2014).

W związku z powyższym, celem niniejszej pracy jest po pierwsze zaprezentowanie obecnego stanu wiedzy na temat nieuczciwości akademickiej, psychologicznych predyktorów jej podejmowania, modeli teoretycznych, umożliwiających jej przewidywanie oraz sposobów przeciwdziałania jej występowaniu, po drugie – opisanie przeprowadzonych w powyższych obszarach badań własnych oraz, po trzecie, sformułowanie na ich podstawie wniosków o możliwościach aplikacyjnych w środowisku akademickim.



## **1. NIEUCZCIWOŚĆ AKADEMICKA**

Oszustwa akademickie definiuje się jako zachowania, mające na celu zdobywanie, otrzymywanie lub przekazywanie informacji od innych, korzystanie z niedozwolonych materiałów lub informacji oraz omijanie przyjętego procesu oceny (Faucher, Caves, 2009) realizowane z wykorzystaniem tradycyjnych lub nowoczesnych metod (Witherspoon, Maldonado, Lacey, 2010). Motywacją do ich podejmowania jest chęć otrzymania oceny wyższej od tej, którą w swoim przekonaniu student zdobyłby bez uciekania się do nieuczciwości (Michaels, Miethe, 1989).

Do konsekwencji podejmowania przez studentów oszustw w środowisku akademickich zalicza się: utratę przez nich możliwości zdobycia dogłębnej wiedzy w studiowanym obszarze i uzyskiwanie nieuczciwej przewagi nad innymi (Bouville, 2010) oraz zakłócenie efektywnego procesu oceny umiejętności studentów, przeprowadzanego przez wykładowców. W ten sposób pracownicy naukowcy tracą szansę na dostrzeżenie trudności studentów w opanowaniu obecnego materiału oraz wprowadzenie odpowiednich zmian w celu zmodyfikowania oraz udoskonalenia zajęć przeprowadzanych w przyszłości (Passow, Mayhew, Finelli, Harding, Carpenter, 2006). Choć wystawiane przez nich oceny bazują na nietrafnej ewaluacji zdolności studenta, to traktowane są przez przyszłych pracodawców jako adekwatny wskaźnik wiedzy kandydata, którego nieuczciwość może odbić się także na podejmowanych później działaniach zawodowych (Harding, Carpenter, Finelli, Passow, 2004).

### **1.1. Rodzaje nieuczciwych zachowań akademickich**

Do tradycyjnych metod nieuczciwego otrzymywania, przekazywania lub zdobywania informacji od innych zalicza się między innymi: „ściąganie” (podpatrywanie i kopiowanie) odpowiedzi od innego studenta, wymienianie się kartami odpowiedzi na teście, komunikowanie się podczas testu z innymi studentami (z wykorzystaniem języka migowego, opracowanych wcześniej znaków lub gestów), przekazywanie w czasie egzaminu informacji zamieszczonych na posiadanych przy sobie przedmiotach (m.in. przyborach do pisania, okularach, napojach, ubraniach, gumach do żucia czy własnej skórze), podstawianie zastępczo innych osób, przystępujących do egzaminu zamiast właściwego studenta, udzielanie informacji przez egzaminatora lub umożliwianie studentom nienadzorowanych wyjść z sali oraz pomaganie w oszukiwaniu innym poprzez umożliwianie kopiowania odpowiedzi podczas egzaminu, podawanie poprawnych odpowiedzi, siadanie blisko osoby,

której ma zamiar się pomagać lub której pomocy się oczekuje. Do nowoczesnych metod w tej kategorii nieuczciwości zaliczyć można: korzystanie z telefonów komórkowych w celu przesłania prawidłowych odpowiedzi, wykonywanie zdjęć kart odpowiedzi i testów oraz wypełnianie kart ultrafioletowym długopisem (Cizek, 1999; Davis, Grover, Becker, McGregor, 1992; Faucher, Caves, 2009; Gromkowska-Melosik, 2007; McCabe, Treviño, 1996; Witherspoon, Maldonado, Lacey, 2010).

Tradycyjne sposoby **korzystania z niedozwolonych materiałów lub informacji** to używanie ściąg, notatek lub podręczników, kradzież testu, odpisywanie zadań od innych, kupowanie prac napisanych przez inne osoby oraz popełnianie plagiatu. Do nowoczesnych sposobów należą za to: korzystanie z usług firm zajmujących się pisaniem prac na zamówienie, nagrywanie odpowiedzi na mikrourządzenia, korzystanie ze źródeł internetowych w celu popełnienia plagiatu, nagrywanie notatek lub fragmentów podręczników i odtwarzanie ich jako muzyki, korzystanie z Internetu w trakcie testu lub egzaminu oraz korzystanie z kalkulatorów (Cizek, 1999; Davis, Grover, Becker, McGregor, 1992; Faucher, Caves, 2009; Gromkowska-Melosik, 2007; McCabe, Treviño, 1996; Witherspoon, Maldonado, Lacey, 2010).

**Omijanie przyjętego systemu oceny** może natomiast przebiegać tradycyjnie poprzez: tłumaczenie niemożności udziału w egzaminie lub oddania pracy zaliczeniowej na czas fikcyjnym wydarzeniem rodzinnym lub osobistym, fikcyjną chorobą, zapomnieniem zabrania pracy, problemami z drukarką lub wysłaniem pracy mailem, wpisywanie nazwiska osoby nieobecnej na listę osób, które uczestniczyły w zajęciach, pracę grupową nad zadaniem indywidualnym, nie zgłaszanie oszustw innych, a także fałszowanie bibliografii oraz danych otrzymanych w trakcie prowadzonych badań. Do nowoczesnych sposobów angażowania się w ten typ nieuczciwych zachowań zaliczyć można natomiast fałszowanie danych laboratoryjnych (Cizek, 1999; Davis, Grover, Becker, McGregor, 1992; Faucher, Caves, 2009; Gromkowska-Melosik, 2007; McCabe, Treviño, 1996; Witherspoon, Maldonado, Lacey, 2010).

## **1.2. Zasięg występowania zjawiska nieuczciwości akademickiej**

Analizy częstości występowania nieuczciwych zachowań wśród studentów, prowadzone na całym świecie, wskazują na powszechny charakter tego zjawiska.

**Ameryka Północna.** Badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych pokazały, że sposób 1,970 biorących udział w sondażu studentów 71% można było zaliczyć do grupy

oszukujących na szeroką skalę (*seriuos cheaters*), czyli do osób, które przyznały się do jednego lub większej ilości przypadków kopiowania odpowiedzi od innych studentów, korzystania ze ściągi oraz pomocy innym w oszukiwaniu w czasie testu lub egzaminu w roku akademickim 1995-1996 (McCabe, Treviño, Butterfield, 2001). Jak wskazują analizy McCabe'a (2005), najczęściej popełnianymi wykroczeniami wśród badanych przez niego w latach 2002-2005 studentów z USA oraz Kanady były: współpraca z innymi przy indywidualnym zadaniu (42% badanych spośród 63,700), parafrazowanie lub kopiowanie tekstu spoza Internetu bez odniesienia do źródła (38% badanych spośród 63,700) oraz dowiadywanie się od osób, które zdawały wcześniej dany test, szczegółów na temat jego treści (33% badanych spośród 18,177). Dodatkowo, badania longitudinalne, przeprowadzone przez McCabe'a i Treviño (1996), pokazują, że poziom nieuczciwości wśród studentów w Stanach Zjednoczonych na przestrzeni 30 lat pozostaje relatywnie stały, choć w niektórych kategoriach zanotowany został znaczny wzrost (tabela 1). Jak pokazują szczegółowe wyniki, trzech na czterech spośród 5,000 badanych w 1963 roku studentów przyznało się do popełnienia w trakcie studiów przynajmniej jednego z 13 z listy przedstawionych im nieuczciwych zachowań, natomiast w roku akademickim 1990-1991 do popełnienia przynajmniej jednego z 14 z listy przedstawionych im nieuczciwych zachowań przyznało się dwóch na trzech wśród 6,000 badanych studentów.

Tabela 1

*Porównanie częstości podejmowania nieuczciwych zachowań na uniwersytetach w Stanach Zjednoczonych na przestrzeni 30 lat*

Forma nieuczciwego zachowania	Rok 1963	Rok 1993
Ściąganie od innych	26%	52%
Pomoc innym w oszukiwaniu	23%	37%
Korzystanie ze ściągi	16%	27%
Kopiowanie materiałów bez odniesienia do źródła	49%	54%
Plagiat	30%	26%
Falszowanie bibliografii	28%	29%
Oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego	19%	14%
Współpraca podczas zadania indywidualnego	11%	49%

Źródło: opracowanie własne na podstawie McCabe'a i Treviño (1996).

**Afryka.** Analizy nieuczciwości akademickiej prowadzone w Afryce pokazały, że połowa z badanych na Uniwersytecie w Hawassie (Etiopia) studentów zaznaczała odpowiedź „zawsze” w pytaniu o częstość pojawiania się oszustw na testach i egzaminach (Bachore, 2016), natomiast niedozwolone dzielenie się odpowiedziami w trakcie zadań pojawiało się kilka razy według 43% procent oraz wielokrotnie według 31% studentów badanych przez Saanę, Ablordeppeya, Mensaha i Karikariego (2016) na Politechnice Wa (Ghana). Studenci Uniwersytetu w Cape Coast (Ghana) wskazywali, że najczęściej podejmowanymi przez nich nieuczciwymi działaniami jest stosowanie języka migowego w trakcie egzaminów (82% badanych), ściąganie odpowiedzi od innych studentów (44% badanych) oraz podawanie odpowiedzi innym studentom (43% badanych) (Amua-Sekyi, Mensah, 2016).

**Europa.** Badania z wykorzystaniem scenariuszy zdarzeń prowadzone przez Đogaš i współpracowników (2016) wśród studentów medycyny z Macedonii, Bośni i Hercegowiny oraz Chorwacji pokazały, że:

- a) 11% badanych z Macedonii, 21% badanych z Bośni i Hercegowiny oraz 5% badanych z Chorwacji nie poprosiłoby nikogo o wpisanie swojego nazwiska na liście osób obecnych na zajęciach podczas swojej nieobecności,
- b) 20% badanych z Macedonii, 13% badanych z Bośni i Hercegowiny oraz 14% badanych z Chorwacji nie zwróciłoby się do nikogo o podanie odpowiedzi podczas egzaminu lub testu,
- c) 44% badanych z Macedonii, 33% badanych z Bośni i Hercegowiny oraz 45% badanych z Chorwacji nie poprosiłoby nikogo o wysłanie odpowiedzi przez telefon w trakcie testu lub egzaminu,
- d) 53% badanych z Macedonii, 64% badanych z Bośni i Hercegowiny oraz 74% badanych z Chorwacji nie poprosiłoby nikogo o wykorzystanie swoich osobistych związków z wykładowcą, aby umożliwić sobie zdanie egzaminu.

Spośród 752 studentów rachunkowości badanych w Irlandii przez Ballantine, McCourt Larres oraz Mulgrewa (2013) 32% stwierdziło, że nie informowanie prowadzącego o błędzie przy obliczaniu wyników, skutkujące zawyżeniem oceny, jest akceptowalnym zachowaniem, 12% zaznaczyło, że nie zgadza się ze stwierdzeniem „bycie uczciwym jest dla mnie ważniejsze niż wysokie oceny”, a 21% uważa, że nie zgłaszanie nieuczciwego zachowania innego studenta w trakcie egzaminu jest do przyjęcia. Badania Trost (2009), prowadzone na 322 studentach trzech uniwersytetów w Szwecji, pokazały natomiast, że najczęściej podejmowanymi

nieuczciwymi działaniami w tej grupie były: podawanie prowadzącemu fałszywych informacji na temat problemów zdrowotnych lub innych sytuacji losowych, aby uzyskać specjalne względy podczas oceny egzaminu (81% badanych) i uzyskać przedłużenie terminu złożenia pracy (79% badanych), plagiaty (61% badanych) oraz kopiowanie pracy innych studentów (55% badanych).

**Azja.** Spośród 1,100 badanych na Uniwersytecie w Ariel (Izrael) studentów ponad 25% przyznało się do podejmowania nieuczciwych działań, w tym oszukiwania w ciągu ostatniego miesiąca przynajmniej jednokrotnie na teście (13% badanych) oraz przy wykonywaniu zadania domowego (27% badanych) (Korn, Davidovitch, 2016), natomiast ponad 90% badanych w Teheranie (Iran) przez Khodaiego, Moghadamzadeha oraz Salehiego (2011) studentów zadeklarowało, że w trakcie jednego roku akademickiego oszukiwało podczas egzaminów oraz zadań domowych. Badania prowadzone na Tajwanie pokazały, że 62% spośród 2,068 badanych studentów przynajmniej jednokrotnie zachowywało się nieuczciwie podczas studiowania (Lin, Wen, 2007), natomiast najczęściej deklarowanymi oszustwami, zgodnie z wynikami Yang (2012) były: fałszowanie wyników (28%), fałszowanie bibliografii (23%) oraz wykorzystywanie tej samej pracy do zaliczenia kilku przedmiotów (25%). Do pojawiających się często przejawów nieuczciwości akademickiej należały także:

- a) pozwalanie innym studentom na kopiowanie własnej pracy – 94,4% spośród 518 studentów badanych na uniwersytecie i dwóch politechnikach w Singapurze (Lim, See, 2001),
- b) współpraca z innymi osobami podczas zadania, które miało być wykonane samodzielnie – 80% spośród 1,097 studentów 16 szkół wyższych w Chinach (Ma, McCabe, Liu, 2013),
- c) pytanie o treść zbliżającego się testu osobę, która już go zdawała – 69% spośród 273 studentów badanych na uniwersytecie w Seulu (Korea Południowa) (Ledesma, 2011).

**Australia i Oceania.** Badania prowadzone na Uniwersytecie w New South Wales (Australia) pokazały, że 78% badanych przynajmniej raz oszukiwało w trakcie studiowania (Kidwell, Kent, 2008), natomiast wśród 1,174 studentów czterech uniwersytetów w Queensland (Australia) 52% deklaroowało, że kontynuowało pisanie testu po jego zakończeniu, 49% podawało odniesienia do źródła informacji zamieszczonej w pracy, ale nie oznaczało cytatów w cudzysłowie, a 47% popełniało plagiat (Brimble, Stevenson-Clarke, 2005). Badania prowadzone w Nowej Zelandii przez Williams i Williamsa (2012) wykazały,

że 31% badanych przez nich studentów przyznało się do popełnienia oszustwa w trakcie trwania studiów przynajmniej jednokrotnie. Analizy prowadzone na grupie 1,126 studentów pokazały natomiast, że 88,3% zadeklarowało podejmowanie nieuczciwych działań w trakcie studiów, z czego 70% wskazało, że zapłaciło innej osobie za dokończenie zadania, które mieli wykonać sami, 50% korzystało z niedozwolonych materiałów podczas testów, a 10% prosiło inną osobę o napisanie za nich egzaminu (de Lambert, Ellen, Taylor, 2006).

Dla podsumowania zaprezentowanych powyżej wyników badań warto przytoczyć analizę dotyczącą nieuczciwego zachowania na egzaminach w postaci ściągania, przeprowadzoną na 7,213 studentach ekonomii i kierunków biznesowych w 21 krajach (Teixeira, Rocha, 2010). Jak pokazują dane zamieszczone w tabeli 2, choć poziom oszukiwania był zróżnicowany wśród studentów pochodzących z odmiennych krajów, to w przypadku żadnego z nich nie osiągnął 0%, przy najniższych wskaźnikach wynoszących 4,5% dla Szwecji oraz 5,1% dla Danii.

Tabela 2

*Porównanie częstości przejawiania nieuczciwych zachowań na uniwersytetach w 21 krajach*

Państwo	Poziom nieuczciwości
Szwecja, Dania	0% - 10%
Irlandia, Wielka Brytania	10% - 20%
Nowa Zelandia	20% - 30%
Stany Zjednoczone	30% - 40%
Nigeria, Argentyna	40% - 50%
Niemcy	50% - 60%
Hiszpania, Włochy, Portugalia, Mozambik	60% - 70%
Austria, Kolumbia, Turcja	70% - 80%
Brazylia, Francja, Słowenia	80% - 90%
Rumunia, Polska	90% - 100%

Źródło: opracowanie własne na podstawie Teixeira i Rocha (2010).

**Kursy online.** Analizie pod kątem identyfikowania nieuczciwych zachowań studentów poddaje się również, ze względu na ich rosnącą popularność i rozpowszechnienie, kursy prowadzone online, których integralną część stanowią testy sprawdzające wiedzę po zakończeniu poszczególnych modułów programu, a także egzaminy końcowe (Alessio,

Malay, Maurer, Bailer, Rubin, 2017). W dwóch przeprowadzonych przez Corrigan-Gibbsa, Gupte, Northcutta, Cutrella oraz Thiesa (2015) badaniach, ilość studentów oszukujących podczas egzaminu online wyniosła 34,4% oraz 26,2%, natomiast analizy King, Guyette'a oraz Piotrowskiego (2009) pokazały, że najczęstszymi nieuczciwymi zachowaniami w tym obszarze jest korzystanie podczas testów z otwartych podręczników (42% badanych), notatek z zajęć (41% badanych), a także innych niż główny podręcznik drukowanych źródeł informacji (22% badanych). Choć porównanie częstości nieuczciwych zachowań podczas zajęć online oraz tradycyjnych wskazuje na niższy poziom oszustw w trakcie zajęć prowadzonych online (Watson, Sottile, 2010), to w percepcji studentów oszukiwanie w czasie ich trwania jest łatwiejsze niż na zajęciach, na których są fizycznie obecni (King, Guyette, Piotrowski, 2009).

**Polska.** Badania przeprowadzone na grupach polskich studentów również wskazują na znaczne rozpowszechnienie wśród nich nieuczciwości akademickiej (Błachnio, 2008). W badaniach Wyplera (2014) ponad 90% badanych studentów, udzielając odpowiedzi na pytanie, jak często zdarzało im się ściągać na egzaminach, wybierało odpowiedź inną niż „nigdy”, podobnie jak studenci badani przez Gromkowską-Melosik (2007), z których 94% przyznało się do ściągnięcia w czasie studiowania. Wysoki poziom nieuczciwości deklarowali także studenci kierunków biznesowych, badani przez Luptona, Chapmana i Weissa (2000), z których 84% przyznało się do oszukiwania w czasie studiów, a 59% – do oszukiwania na zajęciach, na których przeprowadzane było badanie. Także w badaniach eksperymentalnych, przeprowadzonych przez Krawczyka (2012), ponad 60% osób w grupie kontrolnej i eksperymentalnej zadeklarowało podejmowanie nieuczciwych działań w trakcie toku studiów, a 9% spośród wszystkich badanych zaznaczyło, że oszukiwało podczas przeprowadzonego tego dnia egzaminu.

Nieuczciwe zachowania studentów ujawniają się również w obszarze podejmowanych przez nich badań naukowych, o czym świadczą wyniki badań Landowskiej (2012), w których ponad połowa badanych magistrantów przyznała się do popełniania plagiatu w przeszłości, a prawie połowa deklarowała, że prawdopodobnie popełni go przy pisaniu pracy magisterskiej. Analizy przeprowadzone przez Zdybka, Walczaka i Zdybek (2012) pokazały natomiast, że 46% badanych studentów oraz doktorantów, prowadząc badania z innymi studentami, „poprawiało” dane w bazie danych, 20% zwiększało liczbę osób badanych poprzez duplikowanie danych, a 22% – wymyślało bazę danych w całości.

O częstości pojawiania się nieuczciwych zachowań wśród studentów wnioskować można także, analizując działalność uczelnianych Komisji Dyscyplinarnych i rozstrzyganych na ich posiedzeniach spraw. Przykładowo, zgodnie z klasyfikacją przeprowadzoną przez Dębek i współpracowników (2003), dwie trzecie orzeczeń wydanych w roku akademickim 2001/2002 na Uniwersytecie Warszawskim dotyczyło spraw dyscyplinarnych, obejmujących przypadki szeroko rozumianego fałszerstwa oraz plagiatu, podstawiania na egzaminie innej osoby, a także posługiwania się na egzaminie telefonem komórkowym.



## 2. PREDYKTORY NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ

Próby uchwycenia indywidualnych cech, sprzyjających popełnianiu oszustw akademickich, były podejmowane już od początku XX wieku (por. Parr, 1936), dlatego też liczba poznanych dotychczas cząstkowych zależności jest stosunkowo rozległa.

### 2.1. Osobowość

Jednostki charakteryzujące się wysokim poziomem **impulsywności**, czyli skłonności do podejmowania działań bez zważania na ich logiczne konsekwencje (Anderman, Crupp, Lane, 2010), są generalnie mniej skłonne do odraczania gratyfikacji w sytuacji umożliwiającej osiągnięcie natychmiastowej nagrody i w związku z tym – bardziej skłonne do angażowania się w moralne transgresje (Bravo, Lumpkin, 2010). W dotychczas przeprowadzonych badaniach impulsywność stanowiła predyktor moralnych transgresji (McTernan, Love, Rettinger, 2014) oraz nieuczciwości akademickiej (Anderman i in., 2010) wśród osób należących do grupy najczęściej popełniającej oszustwa akademickie (wzrost impulsywności o jedną jednostkę wiązał się w ich przypadku ze wzrostem szans na angażowanie się w nieuczciwe zachowania o 3,74).

Z kolei osoby o wysokim poziomie **poszukiwania doznań** przejawiają potrzebę angażowania się w nowe i intensywne aktywności oraz są skłonne podejmować ryzyko, aby ich doświadczać (Kalichman, Simbayi, Jooste, Cain, Cherry, 2006; Zuckerman, Neeb, 1979), co, jak pokazują badania, wiąże się z wyższym poziomem deklarowanej nieuczciwości akademickiej, prawdopodobnie wynikającej w ich przypadku ze wzrostu pobudzenia podczas oszukiwania w sytuacji, w której istnieje ryzyko bycia przyłapanym (McTernan i in., 2014). Zależność tę potwierdzają zarówno badania kwestionariuszowe, wskazujące na wyższy poziom poszukiwania doznań wśród osób angażujących się z nieuczciwe zachowania akademickie (deBruin, Rudnick, 2007) oraz badania eksperymentalne, w których wzrost poszukiwania doznań o jedną jednostkę wiązał się ze wzrostem szans na oszukiwanie o 13,5% (DeAndrea, Carpenter, Shulman, Levine, 2009).

Również wysoki poziom **prokrastynacji**, prowadzący do celowego odraczania konkretnego działania, pomimo świadomości, że zwlekanie z jego wykonaniem doprowadzi do negatywnych konsekwencji (Steel, 2007), wykazuje powiązania z angażowaniem się w nieuczciwe zachowania akademickie. Jak pokazują badania, studenci, którzy deklarują stosowanie plagiatu oraz oszukiwanie na egzaminie, osiągają wysokie wyniki w obszarze

prokrastynacji (Roig, De Tommaso, 1995), która w badaniach Mih i Miha (2016) stanowiła istotny ( $\beta = 0,23$ ) predyktor nieuczciwości akademickiej.

Metaanalizy przeprowadzone przez Crown i Spillera (1998) oraz Whitleya (1998) wskazują także na związek pomiędzy poziomem nieuczciwości akademickiej a **umiejscowieniem kontroli** oraz **typem osobowości A**. Studenci, którzy wierzą, że ich sukcesy i porażki zależą od czynników zewnętrznych są bardziej skłonni do angażowania się w oszustwa akademickie (Crown, Spiller, 1998; Pino, Smith, 2003), przy czym badania eksperymentalne wskazują na interakcję pomiędzy umiejscowieniem kontroli a typem zadania przed jakim stają studenci – osoby o wewnętrznym umiejscowieniu kontroli częściej oszukują w trakcie zadań, w których powodzenie zależy według nich od posiadanych umiejętności, a osoby o zewnętrznym umiejscowieniu kontroli w trakcie zadań zależnych w ich mniemaniu od czynników losowych (Whitley, 1998). Wyższy poziom nieuczciwości akademickiej charakterystyczny jest także dla osób o typie osobowości A, które przejawiają między innymi wysokie ambicje oraz chęć szybkiego osiągnięcia sukcesu (Crown, Spiller, 1998; Whitley, 1998). W porównaniu z osobami o typie osobowości B, studenci ci byli skłonni oszukiwać częściej, zarówno w sytuacjach wymagających współzawodnictwa, jak i pozbawionych rywalizacji (Perry i in., 1990).

W obrębie pięcioczynnikowego modelu osobowości zarówno **ugodowość**, jak i **sumienność** wiążą się z niskim poziomem nieuczciwości akademickiej wśród studentów (Bratton, Strittmatter, 2013; Clariana, 2013; deBruin, Rudnick, 2007; Salgado i in., 2014; Wilks, Cruz, Sousa, 2016; Williams i in., 2010), natomiast w przypadku pozostałych cech modelu (**ekstrawersja**, **neurotyczność** oraz **otwartość na doświadczenia**) związek ten przyjmuje w części badań wartość dodatnią, w części ujemną, a w niektórych nie jest istotny statystycznie (por. Clariana, 2013; Nathanson, Paulhus, Williams, 2006; Salgado i in., 2014; Stone, Jawahar, Kisamore, 2010; Wilks, Cruz, Sousa, 2016; Williams i in., 2010). Metaanaliza przeprowadzona przez Giluk oraz Postlethwaita (2015) wskazuje na jednoznacznie negatywną relację między ugodowością i sumiennością a nieuczciwością akademicką oraz na prawdopodobnie nie podlegającą sytuacyjnej generalizacji relację między skłonnością do oszustw a pozostałymi elementami modelu (80% przedziały ufności dla tych zmiennych obejmowały zero).

Analizy dotyczące predyktorów nieuczciwości akademickiej objęły także Ciemną Triadę osobowości, do której zaliczane są: psychopatia, makiawelizm oraz narcyzm (Paulhus, Williams, 2002). **Psychopatia** charakteryzuje się: skłonnością do manipulacji w relacjach

interpersonalnych, impulsywnym poszukiwaniem doznań, chłodem emocjonalnym oraz angażowaniem się w działania antyspołeczne bez zwracania uwagi na ich możliwe negatywne konsekwencje (Paulhus, Williams, 2002). W badaniu Coyne i Thomas (2008) pierwotna psychopatia (*primary psychopathy*), związana z egoizmem, skłonnością do manipulacji i niemożnością okazywania troski, korelowała pozytywnie z nieuczciwością akademicką, natomiast analiza cech psychopatycznych, przeprowadzona przez Rissera i Eckert (2016), wykazała związek między oszustwami akademickimi a brakiem wyrzutów sumienia. Psychopatia stanowiła najsilniejszy spośród cech należących do ciemnej triady osobowości predyktor oszukiwania na egzaminie, mierzonego z wykorzystaniem metod samoopisowych (Williams i in., 2010, Study 1), oprogramowania S-Check (Nathanson i in., 2006) oraz popełniania plagiatu w oddawanych pracach pisemnych, mierzonego za pomocą programu Turn-It-In (Williams i in., 2010, Study 2). W badaniu Williamsa i współpracowników (2010, Study 3) analizowano także, czy związek pomiędzy psychopatią a nieuczciwością jest mediowany przez inhibicję moralną (*moral inhibition*), lęk przed karą (*fear of punishment*) oraz niepohamowaną motywację osiągnięć (*unrestrained achievement motivation*). Wyniki wskazują na niepełną negatywną mediację w przypadku inhibicji moralnej oraz niepełną pozytywną mediację w przypadku niepohamowanej motywacji osiągnięć.

Jednostki makiaweliczne, hołdujące przekonaniu, że inni ludzie są jednostkami słabymi i naiwnymi oraz skłonne do naginania lub łamania norm moralnych, aby osiągnąć swoje cele (Pilch, 2008), wydają się idealnymi kandydatami do podejmowania działań nieetycznych, nie obarczonych późniejszym odczuwaniem wyrzutów sumienia, jednak należy pamiętać, że działają tak w sytuacjach charakteryzujących się wysokim spodziewanym zyskiem oraz niskim zagrożeniem karą (Pilch, 2013). Przeprowadzone dotychczas badania potwierdzają związek **makiawelizmu** ze skłonnością do oszukiwania (Cizek, 1999; Nathanson i in., 2006; Whitley, 1998; Williams i in., 2010), z wyższym poziomem akceptacji dla nieuczciwości akademickiej (Bloodgood, Turnley, Mudrack, 2009), a także pokazują (Beale, Brown, Finley-Hervey, 2009), że makiawelizm stanowi predyktor orientacji moralnej studentów (idealizmu), która z kolei związana jest z postawą względem nieuczciwości akademickiej. Prawdopodobne wydaje się więc, że cecha ta może w większym stopniu być związana z przejawianiem specyficznego rodzaju moralności, który w sprzyjających warunkach prowadzić będzie do nieuczciwych zachowań (Pilch, 2012).

W przypadku **narcyzmu** związanego z wielkościowością, przekonaniem o własnej wyjątkowości oraz roszczeniowością (Menon, Sharland, 2011), badania wskazują na jego

pozytywny związek z nieuczciwością akademicką (Nathanson i in., 2006; Williams i in., 2010). W badaniu Brunell, Staats, Bardena i Hupp (2011) podskala najsilniej związaną ze skłonnością do oszukiwania był ekshibicjonizm (Kubarych, Deary, Austin, 2004), a więc chęć bycia podziwianym oraz okazywania innym swojej wyższości. Autorzy interpretują tę zależność jako gotowość jednostek o wysokim poziomie ekshibicjonizmu do popełniania oszustw akademickich w celu osiągnięcia sukcesu i zaimponowania nim innym.

**Perfekcjonizm**, stanowiący kolejną cechę powiązaną z nieuczciwością akademicką, odnosi się do stawiania sobie wysokich standardów w działaniu, potrzeby dobrej organizacji wszelkich aktywności oraz przywiązywania znacznej wagi do popełnianych błędów (Słodkowska, Bokszezanin, 2012). Istniejące konceptualizacje perfekcjonizmu w różny sposób podchodzą do możliwych pozytywnych i negatywnych aspektów tej cechy oraz czynników wpływających na jej kształtowanie się u jednostki.

W podejściu Hamacheka (1978) perfekcjonizm dzieli się na zdrowy, związany z elastycznym działaniem i odczuwaniem przyjemności z podejmowanych aktywności oraz niezdrowy, prowadzący do działania, któremu towarzyszy nieustający lęk przed porażką oraz poczucie nie dość dobrego wykonania założonych sobie celów. Rozwinięcie tego podziału zaproponowali Frost, Heimberg, Holt, Mattia i Neubauer (1993), wyodrębniając czynnik perfekcjonistycznej obawy oraz czynnik perfekcjonistycznego dążenia, z których drugi związany jest z opisywanymi przez Hamacheka (1978) zdrowymi przejawami perfekcjonizmu, umożliwiającymi akceptację popełnianych błędów i pojawiającej się rozbieżności między standardami działania i jego wykonaniem. Hewitt i Flett (1991) z kolei zaproponowali podział oparty na źródle oczekiwań perfekcjonistycznych i obiekcie, wobec którego są kierowane, w efekcie czego cecha ta może być zorientowana na siebie, zorientowana na innych oraz usankcjonowana społecznie. Choć perfekcjonizm zorientowany na siebie może mieć pozytywny wpływ na zachowanie, to wysokie wyniki na wszystkich zaproponowanych wymiarach są według autorów wyznacznikami patologii. Skupienie się w większym stopniu na negatywnym aspekcie perfekcjonizmu charakteryzuje także klasyfikację Frosta, Marten, Lahart i Rosenblate (1990), zgodnie z którą czynnikami analizowanymi podczas badania perfekcjonizmu są: krytycyzm rodziców, standardy osobiste, zorganizowanie, wątplenie w jakość swoich działań, oczekiwania oraz obawa przed błędami.

Wyniki badań w obszarze powiązań między perfekcjonizmem a nieuczciwością akademicką są dość zróżnicowane. Z jednej strony badania Nathansona, Paulhusa i Williamsa (2006) pokazują całkowity brak zależności pomiędzy nieuczciwością mierzoną z

wykorzystaniem programu S-Check a perfekcjonizmem zorientowanym na siebie, zorientowanym na innych oraz usankcjonowanym społecznie, z drugiej strony – istotne różnice pomiędzy dwoma wymiarami perfekcjonizmu a konkretnymi przejawami nieuczciwości akademickiej zanotowane zostały przez Krone, Rouse’a i Bauer (2012). W przeprowadzonym przez nich badaniu perfekcjonizm zorientowany na siebie był niższy wśród osób deklarujących oddawanie pracy napisanej przez kogoś innego jako własnej oraz nieuczciwe raportowanie obecności na stażu lub zajęciach, które z kolei było pozytywnie skorelowane z perfekcjonizmem usankcjonowanym społecznie. Badania Vansteenkistego i współpracowników (2010) wykazały natomiast, że wymiar standardów osobistych koreluje negatywnie zarówno z akceptowaniem oszustw akademickich, jak i z faktycznie występującymi zachowaniami nieuczciwymi, a analizy Bong, Hwang, Noh i Kima (2014) wykazały, że perfekcjonizm usankcjonowany społecznie stanowi pozytywny, a perfekcjonizm zorientowany na siebie negatywny predyktor akceptowania nieuczciwości akademickiej.

## 2.2. Moralność

Istotnym w omawianym temacie elementem wydaje się także kwestia moralności oraz postawy, czy filozofii moralnej, którą kieruje się jednostka, popełniająca oszustwa akademickie (por. Żylicz, 2010). Ponieważ na postawy moralne składają się zarówno dyspozycje instrumentalne, związane ze skutecznością działania, jak i dyspozycje kierunkowe, nawiązujące do pragnień, celów i ideałów jednostki (Podgórecki, 1986), analiza indywidualnej filozofii moralnej dostarczyć może informacji o podejściu człowieka do problemów o naturze moralnej oraz o ocenie, atrybucji i podejmowaniu działań oraz powstrzymaniu się od aktywności w sytuacjach o niejasnym charakterze etycznym (Chudzicka-Czupała, 2013).

Analizy odnoszące oszustwa akademickie do obszaru moralności wykazują, iż podejmowanie nieuczciwych zachowań wiąże się z niższym poziomem **rozwoju moralnego** (Malinowski, Smith, 1985) oraz, w przypadku osób osiągających niższe wyniki w obszarze rozumowania moralnego, jest przewidywane w największym stopniu przez zachowanie rówieśników, a w przypadku osób na pośrednich poziomach – przez zinternalizowane wzorce społeczne (Lanza-Kaduce, Klug, 1986).

Badania skupiające się na analizie konkretnych filozofii moralnych wskazują natomiast, iż studenci o wyższym poziomie **moralnego idealizmu** oceniają oszustwa akademickie jako poważne wykroczenia przeciwko normom uczelnianym (Etter, Cramer,

Finn, 2006), a studenci przejawiający **orientację na zasady** deklarują popełnianie mniejszej liczby oszustw niż studenci kierujący się **etyką pragmatyczną** (Wowra, 2007). Analizy pokazały również, że **moralny relatywizm** stanowi najsilniejszy predyktor akceptowania popełnianych przez siebie oszustw (Chudzicka-Czupała, 2014a), a studenci przejawiający orientację na idealizm moralny, Złotą regułę oraz altruizm (niemakiawelistyczni idealisci) w mniejszym stopniu akceptują nieuczciwość akademicką własną i innych oraz bierność świadka nieuczciwości akademickiej niż studenci zorientowani na relatywizm moralny, makiawelizm, narcyzm/egoizm oraz bilans zysków i strat (makiawelistyczni relatywiści) (Chudzicka-Czupała, 2014b). Badania prowadzone w grupie studentów, którzy zostali oskarżeni o popełnienie plagiatu (Granitz, Loewy, 2006) pokazały natomiast, że podawane przez nich usprawiedliwienia odzwierciedlały w największym stopniu rozumowanie moralne oparte na **deontologii** (42% przypadków) oraz **etyce sytuacyjnej** (20% przypadków). Oznacza to, że studenci w większości byli świadomi łamania zasad uczelnianych i przyznawali się do tego, bądź stwierdzali, że nie wiedzieli, iż podjęte przez nich działanie było plagiatem (deontologia), a także twierdzili, że określone czynniki sytuacyjne uzasadniają popełnione przez nich oszustwo (etyka sytuacyjna).

Analizując przekonania moralne studentów na temat uczciwości należy stwierdzić, że zdają sobie sprawę z występowania i znaczenia **etyki akademickiej**, określanej jako wyraz uczciwości, sprawiedliwości i samodoskonalenia (Colnerud, Rosander, 2009) oraz uznają ją za kluczową dla działań podejmowanych w trakcie studiów i późniejszej pracy zawodowej (Woith, Jenkins, Kerber, 2012). Jak pokazują jednak analizy Chodkowskiej i współpracowników (2010), definiowanie moralności jako najistotniejszego dla uczciwości akademickiej „zobowiązania do uczciwych relacji z innymi w ramach umowy społecznej” (Chodkowska i in., 2010, s. 131) zajmowało dopiero czwarte miejsce wśród udzielanych przez badanych studentów odpowiedzi. Osoby o wysokich wynikach w obszarze odpowiedzialnego stosowania zasad etyki akademickiej przejawiają niższy poziom nieuczciwości akademickiej (Miller, Shoptaugh, Wooldridge, 2011), a studenci o wysokiej moralnej powinności względem uczciwości niższą intencję behawioralną względem popełniania oszustw (Alleyne, Phillips, 2011; Beck, Ajzen, 1991; Chudzicka-Czupała i in., 2015; Harding, Mayhew, Finelli, Carpenter, 2007). Co ważne, istotnym predyktorem tej intencji wśród studentów studiów zaocznych i wieczorowych są również nieetyczne przekonania dotyczące powinności moralnej w miejscu pracy (Hsiao, 2015; Hsiao, Yang,

2011), co wskazuje na możliwość przenoszenia przekonań dotyczących uczciwego postępowania z jednego środowiska społecznego na inne.

Do analizy popełniania oszustw akademickich stosowano także teorię **moralnego dystansowania się** (Bandura, 1999, 2002), zgodnie z którą angażowanie się w sprzeczne z normami społecznymi, ale korzystne dla jednostki działania możliwe jest poprzez dezaktywację moralnej samoregulacji dzięki zastosowaniu mechanizmów moralnego dystansowania się: moralnego usprawiedliwiania (*moral justification*), stosowania eufemizmów (*euphemistic labeling*), korzystnego porównywania (*advantageous comparison*), zniekształcenia negatywnych konsekwencji zachowania (*distortion of consequences*), przenoszenia i rozproszenia odpowiedzialności (*displacement of responsibility, diffusion of responsibility*) oraz dehumanizacji (*dehumanization*) i atrybucji winy (*attribution of blame*). Dotychczasowe badania wskazują na pozytywną korelację między moralnym dystansowaniem się a deklarowaną nieuczciwością akademicką studentów (Farnese, Tramontano, Fida, Paciello, 2011), silniejszą intencję do nieuczciwych zachowań akademickich wśród osób o wysokim poziomie moralnego dystansowania się (Chudzicka-Czupała, Baran, 2016) oraz na wzrost tendencji do moralnego dystansowania się wśród osób, które zawyżały deklarowaną ilość rozwiązanych zadań w celu zdobycia większej ilości pieniędzy w porównaniu z osobami, które uczciwie raportowały swoje wyniki (Shu, Gino, Bazerman, 2011).

### 2.3. Motywacja

Jak w przypadku każdego zachowania, jednym z czynników związanych z popełnianiem oszustw akademickich jest motywacja do nieuczciwego zachowania. Badania wskazują, iż z podejmowaniem oszustw akademickich związane jest **zorientowanie na oceny** zamiast na **zdobywanie wiedzy** (Marsden, Carroll, Neill, 2005; Weiss, Gilbert, Giordano, Davis, 1993) oraz przejawianie wysokiej **motywacji zewnętrznej** (Anderman, Crupp, Lane, 2010; Jordan, 2001) oraz **amotywacji** (Angell, 2006) zamiast **motywacji wewnętrznej** (Orosz, Farkas, Roland-Levy, 2013) w stosunku do studiowania. Również **potrzeba aprobaty** ze strony innych wiąże się ze skłonnością do popełniania oszustw akademickich, które mają służyć zwiększeniu szans na sukces akademicki, gwarantujący aprobatę ze strony znaczących bliskich (Crown, Spiller, 1998; Davis, Grover, Becker, McGregor, 1992). **Lęk przed porażką** (Ip, Nguyen, Shah, Doroudgar, Bidwal, 2016) oraz **oczekiwanie sukcesu** (Murdock, Anderman, 2006) w obszarze studiowania to kolejne motywy podejmowania

nieuczciwych działań przez studentów, wynikające z obawy przed konsekwencjami, jakie niosą niesatysfakcjonujące wyniki w nauce (Underwood, Szabo, 2003) oraz z indywidualnych przekonań na temat możliwości osiągnięcia satysfakcjonujących wyników (Whitley, 1998). Jak pokazuje metaanaliza przeprowadzona przez Whitleya (1998), studenci o wysokich oczekiwaniach względem odniesienia sukcesu przejawiali tendencję do częstszego oszukiwania, co tłumaczone było ich przekonaniem o możliwości podejmowania nieuczciwych działań, gwarantujących wysokie wyniki. Szczegółowe analizy wykazały jednak, że najwyższy poziom nieuczciwości osiągnęli studenci o średnim poziomie oczekiwania sukcesu, którzy, będąc na granicy między porażką a sukcesem, odczuwali najwięcej pokus względem oszukiwania i liczyli, że pomoże im ono osiągnąć zadowalające rezultaty nawet przy wysokim ryzyku bycia złapanym.

Kolejnym z analizowanych predyktorów nieuczciwości akademickiej jest **poczucie własnej skuteczności**, odnoszące się do subiektywnego przekonania o możliwości kontroli działań prowadzących do osiągnięcia zamierzonego celu (Bandura, 1977), które w kontekście studiowania odnosić się będzie do przekonania o możliwości wykonania akademickich zadań na określonym poziomie (Schunk, 1991). Jako że niski poziom poczucia własnej skuteczności prowadzi do obniżenia motywacji akademickiej w postaci zmniejszenia pracy własnej i uwagi koncentrowanej na zadaniu, może w efekcie wiązać się z większym prawdopodobieństwem popełniania oszustw, służących osiągnięciu lub utrzymaniu określonego poziomu wykonania zadań akademickich (Finn, Frone, 2004). Zależność tę potwierdziły badania Murdock, Hale i Weber (2001), Finn i Frone'a (2004), Błachnio (2008), Bong i współpracowników (2014) oraz analizy dotyczące związku nieuczciwości akademickiej z elementami stanowiącymi źródła informacji o własnej skuteczności, między innymi strachem przed porażką (Evans, Craig, 1990), lękiem egzaminacyjnym (Bandalos, Finney, Geske, 2003) i obawą o poziom wykonania (Anderman, Griesinger, Westerfield, 1998).

**Motywacja osiągnięć** z kolei opisywana jest jako „potrzeba wykonywania czynności tak szybko i dobrze jak to jest tylko możliwe w celu osiągnięcia bądź przekroczenia wysokich standardów” (Bańka, 2005, s. 17). Czteroczynnikowa teoria motywacji osiągnięć (Elliot, McGregor, 2001; McGregor, Elliot, 2002) wyróżnia cztery typy motywów osiągnięć: dążenia do mistrzostwa, unikania mistrzostwa, dążenia do wykonania oraz unikania wykonania. Mistrzostwo (Bańka, 2014; Wojdyło, Retowski, 2012), rozumiane jako określony poziom osiągnięć własnych ukonstytuowany w przeszłości lub maksymalny poziom osiągnięć



możliwy do uzyskania przez jednostkę w kontekście jej zasobów, może być celem na drodze do osiągnięcia sukcesu (motyw dążenia, np. dążenie do wykonania jak najlepszego rzutu piłką) lub motywować do działań w sytuacji przewidywanej porażki (motyw unikania, np. dążenie do tego, by nie spudłować podczas rzutu piłką). Wykonanie (Bańka, 2014; Wojdyło, Retowski, 2012) natomiast wiąże się z chęcią realizacji pewnego poziomu wykonania zadania w relacji do innych, czyli takiego samego lub lepszego niż inni (motyw dążenia, np. dążenie do wykonania celniejszego niż inni rzutu piłką) albo z chęcią uniknięcia wykonania zadania na poziomie gorszym od innych w obawie przed kompromitacją, mimo iż inni takie zadanie potrafią wykonać i wykonują (motyw unikania, np. dążenie do wykonania piłką rzutu, który nie będzie mniej celny od rzutów innych). Ponieważ motyw mistrzostwa związany jest z uczeniem się dla zdobycia wiedzy oraz przekonaniem, że wysiłek i czynniki podlegające wewnętrznej kontroli odpowiadają za sukces i porażkę, a motyw wykonania związany jest z nauką dla udowodnienia możliwości i kompetencji oraz przekonaniem, że umiejętności i czynniki nie podlegające kontroli odpowiadają za sukces i porażkę, studenci o wyższym poziomie motywacji mistrzostwa powinni w mniejszym stopniu akceptować oszustwa akademickie oraz angażować się w nie (por. Rettinger, Kramer, 2009; Sicak, Arslan, 2016; Whitley, 1998; Yang, Huang, Chen, 2013). Przeprowadzone dotychczas badania wskazują, że motywy mistrzostwa negatywnie przewidują nieuczciwość akademicką (Yang i in., 2013), są negatywnie skorelowane z akceptowaniem (Bong i in., 2014) i popełnianiem oszustw (Anderman i in., 1998; Huang, Yang, Chen, 2015; Murdock i in., 2001) oraz że zmiana środowiska nauki ze zorientowanego na mistrzostwo na zorientowane na wykonanie prowadzi do zwiększenia poziomu nieuczciwości (Anderman, Midgley, 2004).

## **2.4. Postawy**

**Jawne postawy** względem nieuczciwości akademickiej poddawane były licznym analizom, wskazując na pozytywną korelację między deklarowaną przychylną postawą wobec oszustw akademickich, czyli relatywnie trwałą ewaluacją deklarowaną w sposób świadomy (Maliszewski, 2011), a częstością ich popełniania (Arvidson, 2004; Bolin, 2004; O'Rourke i in., 2010; Sulphey, Jnaneswar, 2013; Whitley, 1998, 2001). Dodatkowo, osoby popełniające oszustwa akademickie częściej niż osoby nieoszukujące popierają usprawiedliwienia dla nieuczciwości (Jordan, 2001) oraz przejawiają mniej restrykcyjne podejście do uczciwości w obszarze nauki akademickiej (Bernardi i in., 2004).

Szczegółowe analizy sposobu oceniania przez studentów dopuszczalności określonych nieuczciwych działań wskazują, że do najmniej akceptowanych i ocenianych jako poważne wykroczenia należą: kupowanie gotowych prac przez Internet, tłumaczenie źródeł Internetowych i włączanie ich do swojej pracy bez podania autora (Yang, 2012), korzystanie z urządzeń elektronicznych podczas egzaminów, zdobywanie bezprawnie pytań egzaminacyjnych (Simha, Armstrong, Albert, 2012) oraz zabieranie niedozwolonych materiałów na test lub egzamin i używanie bezprawnych sposobów, aby uzyskać informacje o zawartości testu lub egzaminu (Lim, See, 2001). Do działań ocenianych jako mało poważne wykroczenia należą natomiast: autoplgiat, fałszowanie bibliografii (Yang, 2012), przedstawiania wymyślonych usprawiedliwień, aby przełożyć termin oddania zadania (Simha, Armstrong, Albert, 2012) oraz parafrazowanie tekstu z innego źródła bez podania oryginalnego autora i pozwalanie innym studentom na kopiowanie własnych prac na zajęcia (Lim, See, 2001). Zestawienia te wskazują, że w percepcji studentów działania powszechnie uważane za poważne wykroczenia (np. autoplgiat i plgiat) są oceniane dość pobłażliwie i cechują się wyższym poziomem akceptowalności, a, co za tym idzie, wyższą częstością występowania wśród badanych. Colnerud i Rosander (2009) zwracają uwagę na ukrytą logikę, stojącą za powyższymi ocenami, związaną z przekonaniem, że oszustwa wymagające opanowania pewnej części wymaganej wiedzy są bardziej akceptowalne niż te, w ramach których student nie wykonuje żadnej pracy własnej i w konsekwencji – nie uczy się nowych rzeczy.

Co ciekawe, badania przeprowadzone przez Molnar (2015) w Stanach Zjednoczonych wskazują na spadek akceptowalności nieuczciwości akademickiej wśród studentów pomiędzy 2005 a 2013 rokiem, w szczególności dotyczący przesyłania odpowiedzi na testach za pomocą wiadomości tekstowych ( $d$  Cohena równe 0,82) oraz kopiowania materiałów z książek ( $d$  Cohena równe 0,65). Z kolei Siniver (2013) wskazała, że choć 81% spośród 1752 biorących udział w jej badaniu osób uważało, że oszukiwanie na egzaminie jest nieakceptowalne, to 40% z nich deklaroowało bycie nieuczciwym podczas testu, a prawdopodobieństwo oszukiwania na teście wśród studentów oceniających je jako nieakceptowalne wynosiło 40% w porównaniu z 59% prawdopodobieństwem tego działania wśród studentów uznających je za akceptowalne. Jednym z możliwych wytłumaczeń powyższych niezgodności może być fakt, iż racjonalne rozumowanie moralne i wynikające z niego deklarowane postawy są generowane dopiero po dokonaniu oceny moralnej danego działania zachodzącej szybko, w sposób intuicyjny (Haidt, 2001) oraz automatyczny

(Reynolds, 2006). W związku z tym, dla dokładniejszej analizy ustosunkowań studentów do nieuczciwości akademickiej, należałoby wykorzystać pomiar utajonej postawy względem tego konstruktu, który w sytuacjach obejmujących niejasne normy oraz dotyczących społecznie wrażliwych tematów znacznie przekracza predyktywną trafność miar samoopisowych (Greenwald, Uhlmann, Poehlman, Banaji, 2009; Heiphetz, Spelke, Banaji, 2013).

Dotychczasowe analizy **postaw utajonych**, czyli niedostępnych na poziomie świadomym, niezidentyfikowanych lub zidentyfikowanych nieprawidłowo śladów przeszłego doświadczenia (Greenwald, Banaji, 1995), w obszarze zachowań moralnych wskazują na istotny związek pomiędzy nieuczciwością a niejawnymi przekonaniem o jej negatywnym charakterze (Silva, 2015; Silva, Barnes-Homes, 2013) oraz pomiędzy jawnymi przekonaniem na temat ekonomii a utajonymi postawami wobec etyczności w obszarze biznesu (Reynolds, Leavitt, DeCelles, 2010). W badaniach Peruginiego i Leone (2009) postawa utajona stanowiła predyktor uczciwego relacjonowania wyniku rzutu kostką, mającego negatywne konsekwencje dla badanego oraz w przeciwieństwie do postawy jawnej przewidywała faktyczne, a nie hipotetyczne działania moralne. Natomiast w eksperymencie Jung i Lee (2009) osoby, które oszukiwały w wirtualnym wyścigu dla uzyskania finansowej gratyfikacji nie różniły się istotnie od osób uczciwych w obszarze jawnej postawy względem oszukiwania, ale przejawiały bardziej pozytywne utajone przekonania wobec oszustw w porównaniu z osobami uczciwymi. W obszarze nieuczciwości akademickiej badania z wykorzystaniem pomiaru postawy utajonej wykazały, iż studenci często podejmujący nieuczciwe działania w mniejszym stopniu niż studenci sporadycznie nieuczciwi zgadzali się ze stwierdzeniem, że dobrze jest być uczciwym w aktywności akademickiej (Sanecka, Baran, 2015). Natomiast w odniesieniu do oszukiwania na teście lub egzaminie pomiar utajonej postawy studentów często i rzadko nieuczciwych pokazał, że osoby należące do pierwszej z grup, w przeciwieństwie do osób należących do grupy drugiej, nie oceniały używania ściąg, odpisywania odpowiedzi oraz innych sposobów oszukiwania w kategoriach moralnych takich jak złe/dobre, lepsze/gorsze czy właściwe/niewłaściwe (Baran, 2015).

## 2.5. Czynniki socjodemograficzne

Dotychczasowe badania popełniania oszustw akademickich wykazały także szereg zależności pomiędzy czynnikami socjodemograficznymi i instytucjonalnymi a skłonnością do nieuczciwych zachowań. Badania związku oszustw akademickich z **wiek** studentów w

większości wskazują na zmniejszającą się z czasem tendencję do ich popełniania tłumaczoną zwiększającymi się konsekwencjami bycia przyłapanym oraz zmianami w motywacji do nauki (Allmon, Page, Roberts, 2000; McCabe, Treviño, 1997; Newstead, Franklyn-Stokes, Armstead, 1996; Salleh, Alias, Hamid, Yusoff, 2013; Underwood, Szabo, 2003; Whitley, 1998).

W odniesieniu do **różnic międzypłciowych** badania wskazują na przewagę nieuczciwości akademickiej mężczyzn (Davis, Grover, Becker, McGregor, 1992; DeAndrea, Carpenter, Shulman, Levine, 2009; Jackson, Levine, Furnham, Burr, 2002; McCabe, Treviño, 1997; Newstead, Franklyn-Stokes, Armstead, 1996; Salleh, Idzwan, Alias, Hamid, Yusoff, 2013), choć wynik ten nie zawsze podlega replikacji (por. Beasley, 2016; Hensley, Kirkpatrick, Burgoon, 2013), świadcząc o bardziej złożonej relacji między powyższymi zmiennymi. Przykładowo – Tibbetts (1999) zwraca uwagę, że intencja do popełniania nieuczciwych zachowań koreluje w przypadku kobiet dodatnio z podejmowanymi wcześniej nieuczciwymi zachowaniami, przyjemnością z ich popełniania i niską samokontrolą oraz ujemnie z wynikami w nauce, przekonaniami moralnymi i przewidywanym wstydem. Newstead i współpracownicy (1996) opisują różnice w obszarze motywacji do nauki, która zorientowana jest na wyniki dla mężczyzn i na naukę dla kobiet, natomiast Krawczyk (2012) analizuje odmienny rodzaj rozumowania moralnego, prowadzący w przypadku kobiet na przykład do częstszego pozwalania innym na kopiowanie odpowiedzi, a w przypadku mężczyzn – do ściągania samemu. Metaanalizy Whitleya (1998, 2001) oraz badania Atkinsona, Colemana i Waduge (2016) wskazują natomiast na bardziej negatywne postawy względem nieuczciwości akademickiej wśród kobiet oraz przeżywanie przez nie mniej pozytywnych emocji w trakcie popełniania oszustw w porównaniu z mężczyznami.

Z kolei w przypadku **kierunku studiów** badania wskazują na wyższy poziom nieuczciwości wśród studentów kierunków biznesowych (Crown, Spiller, 1998), którzy osiągalni też niższe niż studenci psychologii wyniki w obszarze rozwoju oraz rozumowania moralnego (Bernardi i in., 2004). Natomiast w badaniach Newsteada i współpracowników (1996) najwyższą częstotliwością oszustw akademickich charakteryzowali się studenci kierunków ścisłych i technicznych, w następnej kolejności nauk społecznych, kierunków humanistycznych oraz pedagogicznych, a na końcu studenci kierunków związanych z pomocą społeczną i ochroną zdrowia. Przyczyn powyższych różnic upatruje się we wspominanej już motywacji do studiowania (Newstead, Franklyn-Stokes, Armstead, 1996), podejściu władz uczelni do oszustw akademickich (McCabe, Butterfield, Treviño, 2006) oraz specyfice

samego kierunku (Frank, Gilovich, Regan, 1993). Podobnie jednak, jak w przypadku różnic międzypłciowych, nie wszystkie analizy potwierdzają odmienny poziom nieuczciwości studentów różnych kierunków (Nathanson, Paulhus, Williams, 2006; Yang, 2012). Wydaje się więc prawdopodobne, że adekwatniejszy byłby w tym wypadku pomiar rodzajów nieuczciwych zachowań studentów na poszczególnych kierunkach, co udowodnili Yang i współpracownicy (2013), pokazując, że studenci nauk społecznych częściej niż studenci biznesu oraz kierunków technicznych przypisywali sobie pracę innych, studenci biznesu w porównaniu do studentów kierunków technicznych częściej manipulowali danymi, a studenci kierunków technicznych w porównaniu z studentami nauk społecznych częściej angażowali się lub korzystali z niedozwolonej pomocy innych.

Sprzeczne wyniki osiągnęte są także przy analizie związku **religijności** i skłonności do podejmowania oszustw akademickich (Miller, Murdock, Anderman, Poindexter, 2007). Z jednej strony przegląd badań Crown i Spillera (1998) oraz metaanaliza Whitleya (1998) wskazują na brak zależności między religijnością i nieuczciwością akademicką, a w badaniach eksperymentalnych Bruggeman i Hart (1996) nie zaobserwowano różnic w poziomie oszustw między studentami szkół świeckich i religijnych. Z drugiej strony Rettiger i Jordan (2005) wykazali negatywny związek między nieuczciwością a religijnością studentów, osiągnięty także przy kontroli motywacji oraz postaw wobec oszustw akademickich. W eksperymentalnych badaniach Tanga i Tang (2010) wewnętrzna religijność redukowała intencje do angażowania się w nieetyczne zachowania studentów, priming dokonany z użyciem religijnych słów obniżał poziom oszustw w zadaniach behawioralnych (Randolph-Seng, Nielsen, 2007), a przypisywanie karzących atrybutów siłom wyższym (nadprzyrodzonym) wiązało się z niższą skłonnością do oszustw (Shariff, Norenzayan, 2011). Wydaje się, że niejednoznaczne wyniki osiągnęte w ramach powyższej zmiennej mogą wynikać ze złożonego charakteru relacji pomiędzy religijnością a moralnością oraz indywidualnych różnic w postrzeganiu i przestrzeganiu nakazów oraz zakazów określonego wyznania (Whitley, 1998).

Metaanalizy przeprowadzone przez Crown i Spillera (1998) oraz Whitleya (1998) wskazują również na niższy poziom nieuczciwości akademickiej wśród osób, których **rodzice posiadają wyższe wykształcenie**, pozostających w **związku małżeńskim**, nie otrzymujących **wsparcia finansowego od rodziców** oraz oceniających wysoko **jakość studiów**.

## 2.6. Czynniki kontekstualne

Do predyktorów nieuczciwości akademickiej zaliczane są również czynniki kontekstualne, na które składają się:

- a) Odczuwanie zewnętrznej presji, aby osiągnąć jak najlepsze wyniki, wywieranej przez rodzinę lub rodziców (Yardley, Rodriguez, Bates, Nelson, 2009) lub związanej z otrzymywaniem wsparcia finansowego przy uzyskaniu odpowiedniej średniej ocen (Whitley, 1998). Przykładowa wypowiedź studenta dotycząca tego czynnika: „Gdyby tylko presja, żeby wypaść dobrze nie była taka wysoka. Gdyby terminy oddawania zadań albo opcje zdawania egzaminów w innych terminach były bardziej łagodne to powstrzymałoby mnie od popełnienia moich nieuczciwych działań” (Beasley, 2014, s. 246).
- b) Brak wystarczającej ilości czasu na samodzielną pracę (Newstead, Franklyn-Stokes, Armstead, 1996; Sheard, Markham, Dick, 2003). Przykładowe wypowiedzi studentów dotyczące tego czynnika: „Gdybym przeznaczyła więcej czasu na wykonanie zadania, mogłabym umówić się na spotkanie z profesorem i uzyskać od niego pomoc w zrozumieniu materiału, a nie szukać pomocy przez Internet” (Beasley, 2014, s. 248); „Semestr akademicki jest wypełniony zadaniami i projektami. Studenci mają bardzo niewiele czasu na ich ukończenie, nie mówiąc już o nauce. W rezultacie studenci uciekają się do oszustwa na jeden lub więcej sposobów, aby zrobić co trzeba” (Lim, See, 2001, s. 270).
- c) Przyzwolenie środowiska akademickiego na oszukiwanie związane z niską szansą na zgłoszenie zaobserwowanej nieuczciwości przez innego studenta (McCabe, Butterfield, Treviño, 2006), poczuciem braku poważnych kar za oszustwa (McCabe, Treviño, 1997) oraz przekonaniem o małym prawdopodobieństwie bycia złapanym na nieuczciwości (Wilkinson, 2009). Przykładowa wypowiedź studenta dotycząca tego czynnika: „Gdybym znał wcześniej kogoś, kto został przyłapany i ukarany za oszukiwanie, nie zrobiłbym tego. Nigdy nie widziałem ani nie słyszałem, żeby ktokolwiek został przyłapany na tym, więc nie zdawałem sobie sprawy, jaka to poważna sprawa” (Beasley, 2014, s. 240).
- d) Przekonanie o powszechności nieuczciwości akademickiej wśród studentów związane z byciem świadkiem oszukiwania przez innych (Carrell, Malmstrom, West, 2008; Jurdi, Hage, Chow, 2012; McCabe, Treviño, 1993). Przykładowe wypowiedzi studentów dotyczące tego czynnika: „Tak naprawdę oszukiwanie od czasu do czasu

jest 'normą'. Jeżeli Twoi przyjaciele to robią, Ty też to robisz. Skoro uważasz, że wszyscy to robią, czemu nie robić tego także?" (Lim, See, 2001, s. 269); „(...) Wydaje mi się, że byłem pod fałszywym wrażeniem po rozmowach z innymi studentami, z powodu faktu, że tylu z nich robiło to samo co ja (...)” (Beasley, 2014, s. 241).

Badania przeprowadzone na grupach polskich studentów pokazują, że najczęściej wskazywanymi czynnikami kontekstualnymi prowadzącymi do ściągania jest brak czasu na naukę przy jednoczesnej motywacji do kontynuowania edukacji, przekonanie, że „przykład idzie z góry”, spostrzeganie ściągania jako układu między studentem a prowadzącym, w którym „nikt nic nie widzi” (Gromkowska-Melosik, 2007, s. 69), przekonanie, że „czasem tak trzeba”, inni też oszukują i jest to usprawiedliwione, szczególnie, jeżeli materiał nie jest dla studenta interesujący (Błachnio, 2008, s. 55). Natomiast w przypadku plagiatowania pod uwagę brane są: oszczędność czasu, mniejszy wysiłek intelektualny oraz zapewnienie poprawności merytorycznej pracy (Górnik-Durose, Landowska, 2013, s. 105).

Teoretycznym rozwinięciem opisanych powyżej czynników sytuacyjnych jest **teoria neutralizacji**, stworzona do wyjaśnienia paradoksu łamania przez nieletnich przestępców norm, w które wierzą (Siemaszko, 1993; Sykes, Matza, 1957). Teoria ta zakłada, że stosowanie określonego rodzaju racjonalizacji umożliwia jednostce angażowanie się w działania sprzeczne z nakazami społecznymi lub prawnymi, przy jednoczesnej ochronie obrazu siebie i neutralizacji poczucia winy. Do zaproponowanych przez autorów typów neutralizacji należą: kwestionowanie odpowiedzialności (*denial of responsibility*), kwestionowanie szkody (*denial of injury*), kwestionowanie ofiary (*denial of victim*), potępienie potępiającego (*condemnation of the condemner*) oraz odwołanie się do wyższych racji (*appeal to higher loyalties*). Prowadzone w odniesieniu do powyższej teorii badania wskazują na pozytywną korelację pomiędzy technikami neutralizacji a deklarowaną częstością podejmowania nieuczciwych zachowań akademickich (Meng, Othman, D'Silva, Omar, 2014a; Olafson, Schraw, Nadelson, Nadelson, Kehrwald, 2013). Szczegółowe analizy wskazują na najsilniej powiązaną z oszustwami skłonność do potępienia potępiającego, którym w tym przypadku jest wykładowca, prowadzący zajęcia w sposób mało interesujący, nieorganizowany czy niezaangażowany (Jensen, Arnett, Feldman, Cauffman, 2002; Küçüktepe, 2014; Murdock, Anderman, 2006) lub dający przyzwolenie na nieuczciwość poprzez wychodzenie z sali podczas egzaminu (Curasi, 2013). Drugim w kolejności mechanizmem najczęściej deklarowanym przez studentów jest kwestionowanie odpowiedzialności poprzez stwierdzanie, że materiał do przyswojenia jest za trudny bądź

zupełnie niepotrzebny (Ip i in., 2016; Pulvers, Diekhoff, 1999), wina leży po stronie innych studentów, którzy nie zakrywają kartek podczas egzaminów (Haines, Diekhoff, LaBeff, Clark, 1986) oraz że oszukiwanie jest powszechnym zjawiskiem (Sheard, Markham, Dick, 2003). Kwestionowanie szkody i ofiary w przypadku oszustw akademickich związane jest z przekonaniem, że działania studenta nikomu nie szkodzą (Diekhoff, LaBeff, Clark, Williams, Francis, Haines, 1996), natomiast odwołanie się do wyższych racji obejmuje powołanie się na chęć utrzymania stypendium lub zdobycia pracy (Curasi, 2013; Jensen, Arnett, Feldman, Cauffman, 2002), konieczność pracy poza zajęciami (Davis, 1993) oraz chęć pomocy przyjacielowi w potrzebie (Jordan, 2001; Wilkinson, 2009).



### 3. PRZEWIDYWANIE OSZUSTW AKADEMICKICH

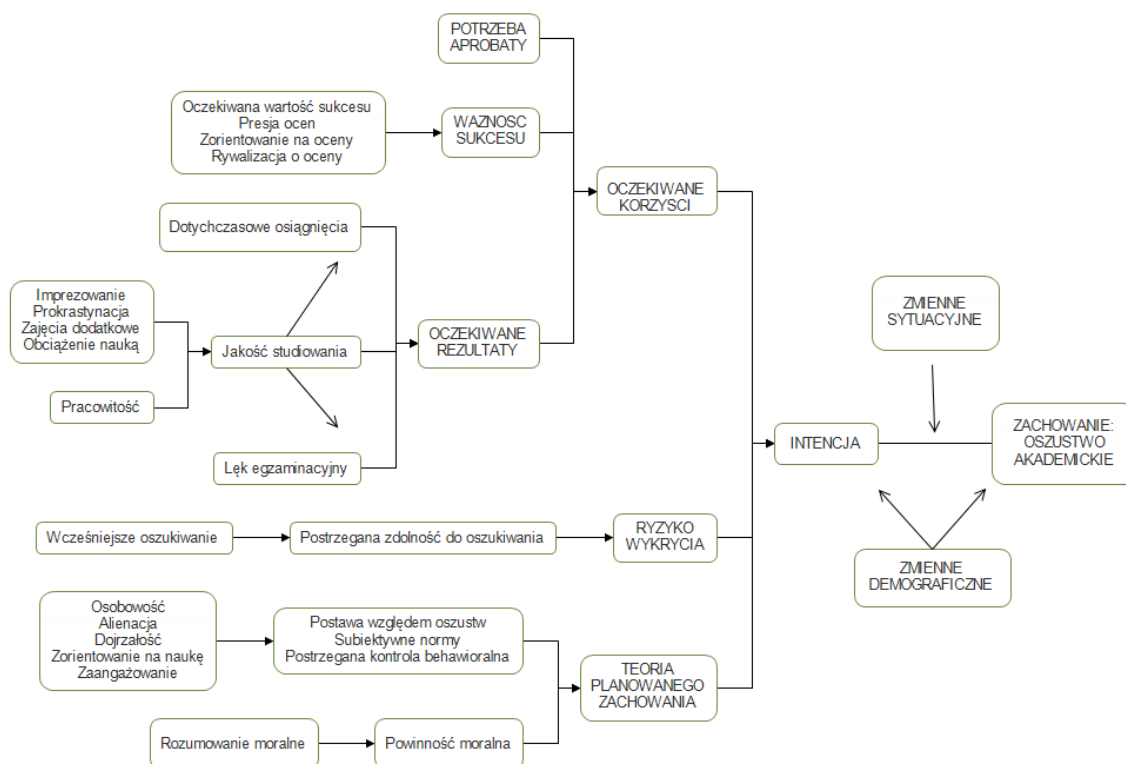
Wieloczynnikowe uwarunkowania nieuczciwości akademickiej oraz zróżnicowane i niejednokrotnie niepoddające się replikacji zależności pomiędzy popełnianiem oszustw a opisanymi powyżej zmiennymi znacznie utrudniają skuteczne przewidywanie oraz przeciwdziałanie nieuczciwości w środowisku akademickim. Dlatego też zadaniem powstających modeli skłonności do popełniania oszustw akademickich jest uchwycenie ich psychospołecznej dynamiki, umożliwiającej opisanie nieuczciwych działań studentów oraz skuteczne zapobieganie im.

#### 3.1. Model przyczynowy popełniania oszustw akademickich

Pierwszym z tego typu modeli jest teoretyczny **model przyczynowy** Whitleya (1998), stworzony na podstawie metaanalizy 107 badań, łączący w sobie czynniki osobowościowe, motywacyjne oraz sytuacyjne, istotne dla podejmowania oszustw akademickich. W modelu tym (rysunek 1) na intencję do nieuczciwości akademickiej wpływa postrzegane ryzyko bycia złapanym (zależne od umiejętności oszukiwania i podejmowanych wcześniej nieuczciwych zachowań), spodziewane zyski z oszustwa (zależne od potrzeby aprobaty, potrzeby osiągnięcia sukcesu oraz oczekiwanego rezultatu podejmowanych działań akademickich) oraz postawa, normy, kontrola i powinność moralna związana z oszustwami (zależne od cech osobowości, dojrzałości, motywacji do nauki oraz wysiłku włożonego dotychczas w działania akademickie). Czynniki sytuacyjne w omawianym modelu (m.in. nadzór, alternatywne wersje egzaminów) wywierają natomiast wpływ bezpośrednio na relację pomiędzy intencją do popełnienia oszustwa a samym nieuczciwym zachowaniem.

Pozytywna ocena stosunku ryzyka do zysków wraz z percepcją struktury norm, dopuszczającą oszukiwanie, pozytywną postawą względem nieuczciwych działań oraz brakiem moralnej powinności do bycia uczciwym prowadzi do ukształtowania się intencji podjęcia nieuczciwego zachowania. Alternatywną hipotezą, wywiedzioną przez Whitleya z modelu przyczynowego, jest hamowanie podejmowania nieuczciwych działań przez negatywną postawę względem oszustw, jeżeli stosunek zysków do ryzyka jest wysoki lub niski oraz ułatwianie podejmowania oszustw przez posiadanie względem nich pozytywnej postawy, ale jedynie w sytuacji, gdy stosunek zysków do ryzyka z podjęcia tego działania przekracza określony próg. Alienacja i wcześniejsze sukcesy w obszarze oszukiwania prowadzą do bardziej przychylnej postawy względem nieuczciwości i – w konsekwencji – do postrzegania, że normy wspierają oszukiwanie i osłabienia moralnej powinności unikania go

(dojrzałość i zorientowanie na naukę prowadzą prawdopodobnie do przeciwnego efektu). Z kolei brak pewności co do możliwości osiągnięcia sukcesu lub porażki zwiększa przewidywane zyski z oszukiwania.



Rysunek 1. Model przyczynowy popełniania oszustw akademickich.  
Opracowanie własne na podstawie: Whitley (1998).

### 3.2. Zintegrowany model nieuczciwości akademickiej

Kolejnym modelem teoretycznym jest zaproponowany przez Murdock i Andermana (2006) **zintegrowany model nieuczciwości akademickiej** (rysunek 2), stworzony na podstawie przeglądu literatury dotyczącej nieuczciwości i skupiający się na wpływie czynników kontekstualnych oraz indywidualnych na określone czynniki motywacyjne, decydujące o poziomie skłonności do podejmowania oszustw. Pierwsza z grup czynników motywacyjnych odnosi się do celu podejmowania oszustw, na który wpływają między innymi: osobista teoria inteligencji, presja rodziny i rówieśników oraz struktura celów w środowisku nauki. Druga grupa czynników motywacyjnych odnosi się do możliwości podjęcia nieuczciwego zachowania, na którą wpływ wywierają osobiste zdolności i wysiłek, umiejętności pedagogiczne wykładowcy oraz zasady oceniania pracy studentów. Ostatnim elementem motywacyjnym są koszty podejmowania nieuczciwych zachowań, pozostające

pod wpływem osobistego podejścia do moralności, poziomu nadzoru sprawowanego przez wykładowców oraz uczciwych zasad sprawdzania wiedzy.

Większe prawdopodobieństwo nieuczciwych zachowań ze strony studentów pojawia się według autorów w momencie, gdy ich cele są zorientowane na wykonanie, zewnętrzne lub związane z ego, gdy mają niskie oczekiwania odnośnie do zdolności osiągnięcia określonych celów poprzez własną pracę oraz gdy oceniają potencjalne koszty bycia złapanym jako minimalne. Dodatkowo, zarówno czynniki indywidualne, jak i kontekstualne przypuszczalnie wpływają na sposób odpowiedzi studentów na każde ze wskazanych pytań. Przykładowo, pomimo wysokiego poczucia własnej skuteczności w określonym obszarze, student może podejmować nieuczciwe działania na zajęciach lub egzaminie, jeżeli wątpi w możliwość osiągnięcia w ich ramach konkretnego celu, z powodu niskich zdolności pedagogicznych wykładowcy, niejasnych testów lub innych zmiennych środowiskowych będących poza jego kontrolą.

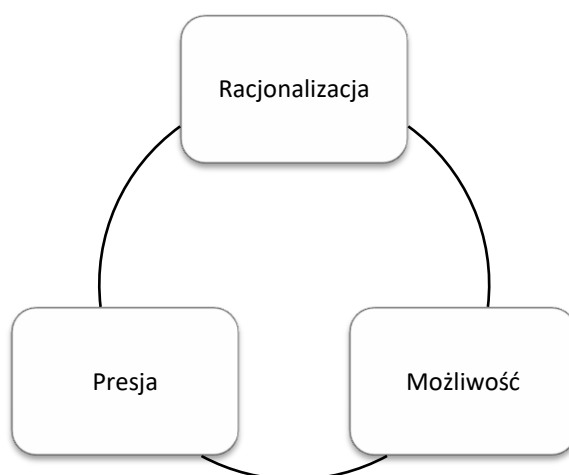


*Rysunek 2. Zintegrowany model nieuczciwości akademickiej.  
Opracowanie własne na podstawie: Murdock i Anderman (2006).*

### 3.3. Trójkąt oszustw akademickich

Modelem opartym na przekonaniach studentów odnośnie do wpływu czynników kontekstualnych na popełnianie oszustw akademickich jest natomiast **trójkąt oszustw** (Becker, Connolly, Lentz, Morrison, 2006; Malgwi, Rakovski, 2008, 2009). W modelu tym (rysunek 3) kontekstualne czynniki ryzyka podzielone zostały na trzy grupy: presję (wymagania rodziców, rywalizacja o wysokie oceny), możliwość (dostępność wcześniejszych wersji egzaminów, brak jasno określonej polityki uczelni odnośnie nieuczciwości) oraz dostępne w danej sytuacji racjonalizacje (popełnianie oszustw przez innych, nie zgłaszanie

oszustw). W przeprowadzonych dotychczas badaniach elementy trójkąta oszustw wyjaśniały od 20% do 23% wariancji nieuczciwości wśród studentów (Becker i in., 2006; Choo, Tan, 2003; Widianingsih, 2013). Analizy Malgwiego i Rakovskiego (2008) pokazały, że czynnikiem w największym stopniu odpowiadającym w opinii studentów za podejmowanie nieuczciwych zachowań jest presja (70% badanych), w następnej kolejności możliwość (20% badanych), a w najmniejszym stopniu – dostępne racjonalizacje (11% badanych). Najczęściej wskazywanymi czynnikami ryzyka oszustw było w obrębie presji zagrożenie niezaliczeniem kursu (79% badanych) oraz utrata finansowego wsparcia (70% badanych), w obrębie możliwości dzielenie się informacjami na temat zajęć przez osoby, które już je zaliczyły (64% badanych) oraz łatwość przechowywania i wykorzystywania informacji z urządzeń elektronicznych (48% badanych), natomiast w obrębie dostępnych w danej sytuacji racjonalizacji przekonanie, że zasłużyło się na zaliczenie (49% badanych) oraz, że zajęcia lub egzamin są wyjątkowo trudne (39% badanych).



*Rysunek 3. Trójkąt oszustw akademickich.*  
Opracowanie własne na podstawie: Malgwi i Rakovski (2008).

### 3.4. Teoria planowanego zachowania

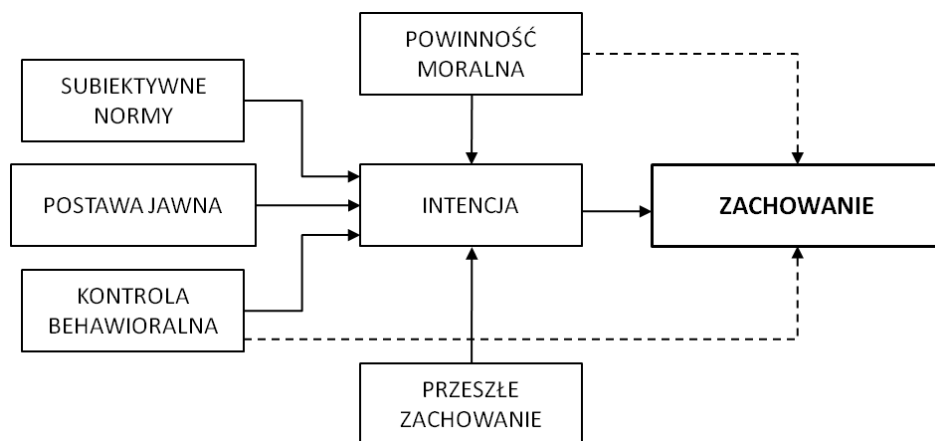
Próby wyjaśnienia skłonności do popełniania oszustw akademickich podjęto się także w ramach **teorii planowanego zachowania** (Ajzen, 1991; Meng, Othman, D'Silva, Omar, 2014b), zakładającej, że podejmowane przez jednostkę zachowania celowe kierowane są przez trzy rodzaje przekonań (rysunek 4). Przekonania odnośnie do rezultatów zachowania i ich ewaluacje tworzące przychylne lub nieprzychylne postawy względem zachowania, przekonania odnośnie oczekiwań normatywnych oraz motywacji do podporządkowania się podejściu znaczących dla jednostki osób do danego zachowania, tworzące subiektywne

normy oraz przekonania na temat obecności czynników ułatwiających lub utrudniających podjęcie danego działania i ich siły, tworzące poczucie kontroli nad zachowaniem. Wspólnie elementy te prowadzą do powstania przychylnej lub nieprzychylnej intencji behawioralnej względem podejmowania określonego działania (Ajzen, 2012). Generalnie, im bardziej pozytywna postawa i subiektywne normy względem zachowania oraz im większa postrzegana behawioralna kontrola nad działaniem, tym silniejsza indywidualna intencja do jego podejmowania. Dodatkowo, postrzegana przez jednostkę kontrola behawioralna nad danym zachowaniem może wpływać na jego podejmowanie bezpośrednio, szczególnie silnie w sytuacjach wysokiej zgodności pomiędzy postrzeganymi a faktycznymi możliwościami zachowania się w określony sposób. W momencie pojawienia się nieoczekiwanych elementów, takich jak, zmiana wymagań koniecznych do spełnienia, aby rozwiązać dane zadanie lub zakłócenia sytuacyjne, wpływ postrzeganej kontroli na podejmowane działania staje się mniej istotny (Beck, Ajzen, 1991).

Klasyczny model planowanego zachowania był uzupełniany przez autorów poprzez dołączanie do niego dwóch dodatkowych zmiennych, prowadząc w efekcie do stworzenia zmodyfikowanej teorii planowanego zachowania. W przypadku przewidywania zachowań nieuczciwych model ten może zostać wzbogacony o element przekonań moralnych na temat analizowanego zachowania, tworzących względem jego podejmowania silną bądź słabą powinność moralną, która w momencie badania zachowań nieetycznych zwiększa istotnie poziom predykcji i może wywierać wpływ na intencję do podejmowania określonego działania lub na samo nieuczciwe zachowanie. Uzupełnienie modelu o pomiar przeszłego zachowania miało natomiast na celu testowanie adekwatności przewidywania przyszłych zachowań poprzez sprawdzanie wpływu wywieranego przez przeszłe zachowania na czynniki bezpośrednio oddziałujące na późniejsze działania (Beck, Ajzen, 1991).

Wyniki dotychczas przeprowadzonych analiz wskazują na istotną moc predykcyjną modelu planowanego zachowania w zakresie przewidywania intencji do podejmowania oszustw akademickich oraz predykcji samego nieuczciwego działania. Zmodyfikowany model planowanego zachowania wyjaśniał 86% wariancji intencji do oszukiwania na teście lub egzaminie i 82% deklarowanej częstości oszukiwania na teście lub egzaminie w badaniach Beck i Ajzena (1991) oraz 57% wariancji intencji do oszukiwania na teście lub egzaminie przy braku pomiaru przeszłego zachowania, w badaniach Alleyne'a i Phillips (2011). W przypadku oszukiwania w trakcie przygotowywania prac zaliczeniowych i zadań domowych pełny model tłumaczył 58% wariancji intencji oraz 27% wariancji tego

zachowania (Harding, Mayhew, Finelli, Carpenter, 2007), natomiast w badaniu Stone’a, Jawahara i Kisamore (2010) wyjaśniał 21% wariancji intencji oraz 36% wariancji nieuczciwości, której wyznacznikami była deklarowana częstość oszukiwania na teście, pomagania innym w oszukiwaniu, niedozwolonego współpracowania z innymi oraz popełniania plagiatu.



*Rysunek 4. Model planowanego zachowania.*  
Opracowanie własne na podstawie: Beck i Ajzen (1991).

#### **4. PRZECIWDZIAŁANIE NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ**

Z uwagi na częstość występowania oraz negatywny charakter konsekwencji nieuczciwości, w środowisku akademickim wypracowano liczne sposoby praktycznego przeciwdziałania popełnianiu oszustw przez studentów.

##### **4.1. System kar i nadzoru**

Najbardziej bezpośrednim sposobem radzenia sobie z nieuczciwością studentów jest stosowanie przez wykładowców nadzoru (Crown, Spiller, 1998) oraz jasno określonego systemu kar za poszczególne oszustwa (Davis, Grover, Becker, McGregor, 1992). Podstawą dla powyższych sposobów postępowania są teorie stanowiące, że powstrzymywanie się od określonego, problematycznego zachowania jest zależne od postrzeganego prawdopodobieństwa i dotkliwości kary za jego podejmowanie (por. Gibbs, 1968) oraz od stosunku prawdopodobieństwa i wielkości zysków do strat w wyniku jego podjęcia (por. Piliavin, Thornton, Gartner, Matsueda, 1986). Jak wskazują badania, skłonność do popełniania oszustw akademickich jest negatywnie skorelowana z postrzeganym zagrożeniem bycia przyłapanym na nieuczciwości (Alessio, Malay, Maurer, Bailer, Rubin, 2017; Freiburger, Romain, Randol, Marcum, 2017; McCabe, Treviño, 1993; McCabe, Butterfield, Treviño, 2006; Nagin, Pogarsky, 2003; Yu, Glanzer, Sriram, Johnson, Moore, 2017) oraz surowością kar za oszustwa (McCabe, Treviño, Butterfield, 2002; Michaels, Miethe, 1989). Również studenci deklarują, że surowsze kary skuteczniej powstrzymywałyby od nieuczciwych zachowań (Malgwi, Rakowski, 2009; Sheard, Markham, Dick, 2003), a ich brak jest jednym z powodów angażowania się w oszustwa (Jones, 2011; Şendağ, Duran, Fraser, 2012).

Do tradycyjnie stosowanych sposobów powstrzymywania studentów od nieuczciwych działań należą: odpowiednie ustawienie ławek oraz odgórne przypisywanie miejsc zajmowanych podczas testów i egzaminów, przygotowywanie alternatywnych wersji testów i egzaminów, nadzorowanie przez prowadzącego lub jego współpracowników studentów w trakcie testów i egzaminów, proszenie o wyłączenie lub oddanie urządzeń elektronicznych oraz pozostawienie rzeczy osobistych we wskazanym miejscu na czas trwania testu lub egzaminu, a także używanie oprogramowań antyplagiatowych do sprawdzania oddawanych przez studentów prac (Faucher, Caves, 2009; Medina, Castleberry, 2016). Wykorzystywane w momencie przyłapania na nieuczciwości kary obejmują natomiast najczęściej: niezaliczenie przedmiotu lub pracy przygotowanej w nieuczciwy sposób, konieczność ponownego

zaliczenia pracy, od której odejmowane są punkty za wcześniejsze oszustwo, konieczność ponownego zaliczenia pracy bez punktów ujemnych, oficjalna nagana ze strony dziekana lub prowadzącego, a także ostrzeżenie (Wilkinson, 2009).

Problematycznym aspektem stosowania wyłącznie kar i nadzoru w celu minimalizacji nieuczciwości akademickiej jest możliwość osiągnięcia jedynie chwilowego podporządkowania zachowania, które nie gwarantuje trwałej zmiany, a związane jest z ryzykiem wrogiego nastawienia względem uczelni i – w skrajnych przypadkach – chęcią odwetu (Crown, Spiller, 1998). Jak pokazują badania, studenci wskazujący na powstrzymujące ich od podejmowania nieuczciwych działań kary, w porównaniu ze studentami odwołującymi się do osobistych standardów moralnych i przekonania o niewłaściwym charakterze nieuczciwości czy jej konfliktu z celami edukacji, deklarowali wyższą liczbę oszustw akademickich (Miller, Shoptaugh, Wooldridge, 2011). Z kolei w eksperymencie przeprowadzonym przez Spear i Miller (2012) odwoływanie się do strachu przed karami za nieuczciwe zachowania nie doprowadziło do znacząco mniejszej ilości deklarowanych oraz obserwowanych oszustw, które nie wiązały się też istotnie z postrzeganym zagrożeniem karą za bycie przyłapanym na nieuczciwym zachowaniu. Dodatkowo, badania Levy’ego i Rakovskiego (2006) wskazują, iż po przeczytaniu opisu odnoszącego się do stosowanej przez hipotetycznego wykładowcę zerowej tolerancji wobec nieuczciwości, studenci deklarujący liczne nieuczciwe zachowania oraz około 11% uczciwych studentów określiło, że starałoby się uniknąć uczestnictwa w jego zajęciach. Według autorów oznacza to, że skupieni na systemie kar wykładowcy mogą tracić uczestników zajęć ze względu na obawę ze strony nieoszukujących studentów, że opisany wykładowca okaże się nieustępliwy i nieugięty również w innych aspektach relacji ze studentami, a także może ostro interpretować nieszkodliwe działania studentów jako nieuczciwe, w imię zerowej tolerancji wobec wszelkich przejawów nieuczciwości. Warto także zauważyć, że, zgodnie z metaanalizą przeprowadzoną przez Whitleya (1998), stosowanie alternatywnych wersji testów oraz odgórne przypisywanie miejsc na egzaminie faktycznie obniża poziom oszustw egzaminacyjnych, jednak same kary lub ryzyko bycia złapanym nie mają bezpośredniego związku z częstością popełniania nieuczciwych zachowań, lecz wchodzi w złożone interakcje z innymi zmiennymi, m.in. z postrzeganym stosunkiem zysku do straty oraz z przekonaniem o umiejętności skutecznego oszukiwania.



## 4.2. System informacji

Drugim najczęściej stosowanym sposobem oddziaływań jest dokładne instruowanie studentów o podstawach uczciwości akademickiej i rządzących nią zasad (Gromkowska-Melosik, 2007; McCabe, Pavela, 2004). Kwestia ta wydaje się kluczowa dla omawianego zjawiska, gdyż, jak pokazują badania Roiga (1997), choć ogólnie 74% badanych przez niego studentów trafnie rozpoznaje sytuację, w której popełniony został plagiat, to w poszczególnych sytuacjach 40% - 50% ma z tym problemy. Również badanie Voelkera, Love i Pentiny (2012) wskazuje, że studenci często nie zdają sobie sprawy z konieczności uzyskania zgody autorów na wykorzystanie w swoich pracach tabeli i rysunków opublikowanych w ich pracach (86,5% badanych), postrzegają plagiat jedynie jako wynik niepowodzenia w cytowaniu oryginalnych źródeł (53,3% badanych) oraz nie są świadomi możliwości dokonania autoplagiatu (47,8% badanych). W samych opiniach studentów brak wiedzy na temat tego, co konstytuuje nieakceptowane zachowanie w środowisku akademickim, jest powodem podejmowania przez nich nieuczciwych działań (Eret, Ok, 2014), a przekonanie o niejednoznacznym charakterze zasad akademickich stanowi według nich wytłumaczenie dla korzystania z niedozwolonych materiałów i podejmowania oszustw (MacGregor, Stuebs, 2012).

Jak wskazują badania, interwencje nakierowane na minimalizację oszustw wśród studentów powinny zawierać informacje, jasno definiujące, co uważane jest za nieuczciwość akademicką i podkreślać, że definicja ta nie ulega zmianie w zależności od kontekstu sytuacyjnego (Mayhew, Hubbard, Finelli, Harding, Carpenter, 2009). Program zajęć promujących etyczność powinien obejmować podstawowe zasady i reguły uczciwego postępowania, możliwe trudności w ich realizacji i próby ich obejścia w działaniu, sposoby radzenia sobie z dylematami natury etycznej oraz strategie poznawcze pomocne w podejmowaniu decyzji w momencie ich pojawienia się (Waples, Antes, Murphy, Connelly, Mumford, 2009). Ponieważ celem zajęć jest umożliwienie studentom zastosowania zdobytej wiedzy w praktyce, metodami rekomendowanymi w ich prowadzeniu są: debaty, nauczanie problemowe oraz analiza przypadków, a formą – warsztaty lub seminaria (Medeiros i in., 2017). Przykładem zastosowania powyższych wskazówek są zajęcia dotyczące plagiatu opisane przez Strittmatter i Bratton (2014, s. 740), które zostały przeprowadzone na jednym z uniwersytetów w Stanach Zjednoczonych. Ich program obejmował podstawowe informacje na temat plagiatu, reguł prowadzenia pracy naukowej (koncept wiedzy powszechnej, sposoby cytowania, zasady korzystania z baz danych) oraz konsekwencji wykrycia plagiatu. Studenci

pracowali w grupach, analizując scenariusze zdarzeń i dyskutując na temat etycznych aspektów opisaney sytuacji z perspektywy wszystkich uczestniczących w niej osób oraz z zastosowaniem trzech perspektyw: sprawiedliwości moralnej („Czy dane zachowanie było sprawiedliwe?”), umowy społecznej („Czy dane zachowanie naruszyło niepisane przyrzeczenie?”) oraz relatywizmu („Czy dane zachowanie było akceptowalne kulturowo?”). Podsumowaniem zajęć była wspólna dyskusja nad poszczególnymi scenariuszami i wyciąganie na ich podstawie wniosków możliwych do zastosowania w praktyce. Analizy wskazują, że zajęcia tego typu powinny być przeprowadzane w ramach dedykowanego im i obowiązującego wszystkich studentów kursu (Sharland, Fiedler, Menon, 2013) oraz pojawiać się w miarę wcześnie w ramach programów kształcenia wyższego (Mohd Ghazali, 2015).

Przeprowadzone dotychczas badania wskazują, że szczegółowe informowanie studentów o regułach związanych z uczciwością akademicką zwiększa ich świadomość w tym obszarze. Przykładowo – analiza Burrusa i współpracowników (2010) pokazuje, że po podaniu studentom dokładnej definicji nieuczciwości akademickiej zaczerpniętej z podręcznika, jej relacjonowana liczba zwiększyła się z średnio 1,8 incydentu w ciągu ostatnich 12 miesięcy do średnio 3,32 incydentów. Ponadto studenci, którzy oceniają regulamin uniwersytetu oraz konsekwencje związane z nieuczciwością akademicką jako jasno określone oraz przestrzegane, akceptują w mniejszym stopniu oszustwa zarówno własne, jak i te, których są świadkami (Kuntz, Butler, 2014). W kwestii skuteczności samych zajęć poświęconych uczciwości wyniki badań przeprowadzonych przez Strittmatter i Bratton (2014) pokazały, że po uczestniczeniu w zajęciach dotyczących plagiatu studenci przejawiali wyższy poziom percepcji etycznej, w tym postrzegania sprawiedliwości, zobowiązań społecznych oraz dopuszczalności kulturowej.

Problematycznym aspektem powyższych oddziaływań jest sygnalizowany w badaniach brak wpływu instrukcji dotyczących etyki na postawy studentów względem nieuczciwości własnej i innych, czyli postrzegania jej jako akceptowalnej lub nieakceptowanej (Bloodgood, Turney, Mudrack, 2009) oraz związek z mniejszą relacjonowaną przez studentów nieuczciwością jedynie w wąskich obszarach (Reisenwitz, 2012). Burns, Tackett i Wolf (2015) na podstawie analizy skuteczności instrukcji etycznych w przeciwdziałaniu plagiaryzmowi sugerują, że być może stosowanie samych kursów dotyczących etycznego podejmowania decyzji nie pozwala na objęcie oddziaływaniem prewencyjnym wszystkich przyczyn prowadzących do nieuczciwości. Efektywne programy powinny w ich mniemaniu zarówno karać za niewłaściwe działania, jak i wskazywać sposoby

właściwego postępowania. Sposobem na osiągnięcie obu powyższych celów jest wprowadzanie do kultury akademickiej kodeksów honorowych.

#### 4.3. Kodeksy honorowe

Kodeksem honorowym nazywamy uprawomocnienie i ogłoszenie przez określoną grupę osób intencji do przeciwstawiania się konkretnym strategiom działania, którym w innym przypadku mogłyby się poddać i które mogłyby wykorzystywać do osiągnięcia indywidualnych celów (Hein, 1982). Celem stosowania go w środowisku akademickim jest ochrona integralności uniwersytetów, zachęcanie do podejmowania etycznych działań i sprzyjanie atmosferze uczciwej rywalizacji (Turner, Beemsterboer, 2003).

Elementami **tradycyjnych kodeksów akademickich** jest składanie przez studentów pisemnego przyrzeczenia, w którym zaręczają, że nie będą oszukiwać w trakcie konkretnego egzaminu lub podczas wykonywania określonego zadania, umożliwianie studentom pisania nienadzorowanych testów i egzaminów, zobowiązanie studentów do zgłaszania wszelkich zaobserwowanych przez nich naruszeń kodeksu oraz istnienie komisji zajmującej się naruszeniami, w której studenci pełnią rolę członków (Melendez, 1985). Pisemna forma kodeksu zawiera najczęściej oświadczenie opisujące wartości, których podtrzymywaniu służy kodeks, listę działań uznawanych za wykroczenie oraz sankcji związanych z ich podjęciem, a także dokładny opis tworzenia i działania komisji rozpatrującej wszelkie zgłaszane naruszenia (Turner, Beemsterboer, 2003). Stosowane na uczelniach egzekwujących kodeksy honorowe kary obejmują najczęściej wydalenie w momencie pogwałcenia zasad uczciwości poprzez własne nieuczciwe działania lub zatajenie informacji o oszustwach innych osób lub niezaliczenie przedmiotu poprzez wpisanie oceny XF wskazującej, iż przyczyną braku zaliczenia była nieuczciwość akademicka (Nuss, 1996).

Prewencyjny charakter tradycyjnych kodeksów honorowych wynika z jasnego określenia oczekiwań wobec studentów w obszarze uczciwości akademickiej, przekazania im pewnej części lub pełnej odpowiedzialności za utrzymywanie atmosfery uczciwości na uczelni oraz przywilejów, stanowiących zachętę do ich utrzymania poprzez właściwe zachowanie (McCabe, Treviño, 1993; Rettinger, Searcy, 2012). Zdaniem samych studentów biorących udział w badaniu Kidwell (2001), skuteczny kodeks honorowy powinien być prezentowany w trakcie okresu orientacyjnego i wzmacniany w trakcie trwania studiów, a studenci powinni być zaangażowani w jego egzekwowanie oraz spisywanie.

Ponieważ zastosowanie wszystkich powyższych zasad na większych uniwersytetach bywa utrudnione ze względów logistycznych, rozwiązaniem przyjmowanym coraz częściej w ich przypadku jest wdrażanie **zmodyfikowanych kodeksów honorowych** (McCabe, Pavela, 2000). Obowiązującymi w ich przypadku elementami są komisje honorowe, w skład których wchodzi studenci oraz zobowiązanie ich do promowania atmosfery uczciwości poprzez zgłaszanie wszelkich zaobserwowanych przejawów nieuczciwości. Do elementów nieobligatoryjnych, uzależnionych od woli wykładowcy, należą natomiast: nienadzorowane egzaminy i testy oraz składanie lub podpisywanie przyrzeczenia o uczciwym działaniu (McCabe, Treviño, Buttefield, 2002). Różnica względem kodeksów tradycyjnych obejmuje także stosowane wobec nieuczciwych studentów sankcje – w przypadku uczelni stosujących kodeksy zmodyfikowane kara wydalenia obejmuje jedynie studentów popełniających oszustwa wielokrotnie, natomiast w większości pojedynczych przypadków stosowanymi środkami są: ostrzeżenia, zobowiązanie do wzięcia udziału w seminarium dotyczącym etyki oraz zawieszenie lub obniżenie oceny w przypadku pierwszego przewinienia (McCabe, 2005).

Przeprowadzone dotychczas badania wskazują na negatywny związek między akceptacją oszustw a znajomością i egzekwowaniem zasad kodeksu honorowego (Pauli, Arthur, Price, 2014) oraz na wyższy poziom poparcia dla kodeksów honorowych przejawiany przez uczciwych studentów w porównaniu z nieuczciwymi (Vandehey, Diekhoff, LaBeff, 2007). Dodatkowo, studenci z uczelni posiadających kodeksy honorowe w porównaniu ze studentami uniwersytetów bez kodeksów są bardziej skłonni zgłaszać nieuczciwe zachowania innych podczas egzaminów oraz zadań pisemnych (Arnold, Martin, Bigby, 2007). Badania Dix, Emery i Lego (2014) wskazują ponadto, że satysfakcja z kodeksu honorowego oraz inwestycje z nim związane (przywileje i energia związane z jego egzekwowaniem), przewidują zaangażowanie w działania mające na celu podtrzymywanie zasad kodeksu i podporządkowywanie się im.

Analizy wskazują także na niższy poziom oszustw akademickich na uczelniach posiadających kodeksy honorowe w porównaniu z uczelniami, które ich nie wprowadzają (Baldwin, Daugherty, Rowley, Schwarz, 1996; Whitley, 1998). Badania Schwartz, Tatum oraz Hageman (2013) pokazują, że studenci uczelni z tradycyjnymi kodeksami honorowymi w porównaniu ze studentami uczelni ze zmodyfikowanymi kodeksami oraz uczelni bez kodeksów oceniali surowiej przejawy nieuczciwych działań prezentowane im w formie scenariuszy, byli bardziej skłonni zgłosić nieuczciwe zachowania innych studentów,

deklarowali mniejszą liczbę nieuczciwych działań podejmowanych w ciągu ostatnich 12 miesięcy, lepiej rozumieli przepisy obowiązujące na ich uczelni oraz oceniali obowiązujące ich sankcje za nieuczciwość jako bardziej surowe. Różnice pomiędzy studentami uczelni bez kodeksów i z kodeksami zmodyfikowanymi ujawniły się natomiast w obszarze rozumienia polityki uczelni oraz ocenie sankcji – studenci należący do pierwszej grupy przejawiali najniższy poziom znajomości polityki uczelni oraz oceniali kary za nieuczciwość jako najmniej dotkliwe. Badania przeprowadzone na ponad czterech tysiącach studentów amerykańskich uczelni (McCabe, Treviño, Butterfield, 2001) w latach 1995-1996 pokazały, że, w porównaniu ze studentami uczelni bez kodeksów honorowych, studenci uczelni posiadających kodeksy w mniejszym stopniu przejawiali działania takie, jak ściąganie na testach i egzaminach, używanie ściąg, pomaganie innym na testach, popełnianie plagiatu czy współpracowanie przy zadaniach indywidualnych. Ponadto, badania przeprowadzone na absolwentach uczelni wyższych pokazały, że przejawiają oni niższy poziom nieuczciwych zachowań w miejscu pracy, jeżeli studiowali na uczelni posiadającej kodeks honorowy, co może świadczyć o utrzymującej się w wyniku jego przestrzegania internalizacji wartości etycznych (McCabe, Treviño, Butterfield, 1996).

Należy jednak zwrócić uwagę, że samo wprowadzenie kodeksu honorowego nie stanowi ostatecznego rozwiązania problemu nieuczciwości. Jak wskazuje Jordan (2001), wśród badanych przez niego studentów osoby niepopołniające oszustw akademickich deklarowały istotnie większe zrozumienie uczelnianego kodeksu honorowego w porównaniu ze studentami popełniającymi oszustwa. Podobne wyniki osiągnięto w retrospektywnym badaniu absolwentów jednej z amerykańskich uczelni wyższych, posiadających kodeks honorowy, z których 65% było świadomych jego obowiązywania, jednak tylko 32% znało jego treść (Yardley, Domenech Rodríguez, Bates, Nelson, 2009). Powyższe rezultaty mogą wskazywać na znaczenie sposobu wprowadzania kodeksu na uczelni oraz działań podejmowanych w celu utrzymywania jego treści i konsekwencji w świadomości studentów na przykład poprzez seminaria, programy czy wydarzenia, w których studenci biorą zarówno czynny, jak i bierny udział (McCabe, Treviño, 2002).

Oprócz wpływu odpowiedniej administracji skuteczność kodeksów wynika również z oddziaływań czynników kontekstualnych. Postrzeganie przez studentów wykładowców jako osób zaangażowanych w promowanie uczciwego postępowania wiąże się z niższym poziomem przejawianej przez nich nieuczciwości akademickiej (Jackson, Levine, Furnham, Burr, 2002), a ocenianie sposobu ich pracy jako sprawiedliwego, zaangażowanego oraz

pełnego szacunku i zaufania w większym stopniu charakteryzuje studentów uczęszczających na zajęcia, na których obowiązuje kodeks honorowy (Konheim-Kalkstein, Stellmack, Shilkey, 2008) oraz wiąże się z większym prawdopodobieństwem zgłaszania nieuczciwości innych studentów w celu utrzymywania atmosfery uczciwości (Simion i in., 2004). Jak widać więc, skuteczność implementowania kodeksów honorowych może zależeć od przejawiania przez pracowników uczelni zgodnych z nimi postaw i działań, co wspólnie z wysokim poziomem zrozumienia dla polityki uczelni oraz wysoką oceną prawdopodobieństwa i dotkliwości kar za jej nieprzestrzeganie ma szansę prowadzić do kształtowania pozytywnych postaw względem uczciwości akademickiej wśród studentów. W przeciwnym przypadku, jak wskazują badania, samo wprowadzenie kodeksów nie wpływa na zmianę postawy studentów wobec oszustw (Roig, Marks, 2006), a głównym wyznacznikiem norm postępowania pozostają działania podejmowane przez innych studentów (McCabe, Treviño, 1993).

Kluczem do sukcesu przy implementacji kodeksów honorowych jest w związku z tym wykształcenie wspólnego dla studentów i pracowników uczelni zrozumienia i akceptacji polityki dotyczącej uczciwości akademickiej, która, jeżeli egzekwowana w działaniu, doprowadza do stworzenia klimatu uczciwości, kształtowania norm społecznych przeciwstawiania się nieuczciwości i ich wzmacniania przez obserwacje uczciwego postępowania rówieśników (McCabe, Treviño, 1993, 1997; Whitley, 1998).

#### **4.4. Zintegrowane programy przeciwdziałania nieuczciwości**

Jak widać wyniki badań dotyczących zapobiegania czy przeciwdziałania nieuczciwości akademickiej, podobnie jak w przypadku jej przewidywania, wskazują na liczne czynniki, które należałoby mieć na uwadze przy tworzeniu praktycznych programów wykorzystywanych na uczelniach wyższych. Dotychczasowe propozycje zintegrowanych programów opisywane były poprzez wyszczególnienie zasad, którymi powinny kierować się władze ośrodków akademickich przy podejmowaniu interwencji przeciwko oszustwom lub konkretnych działań, które należy stosować w przypadku ich wykrycia.

Williams i Hosek (2003) wskazują na konieczność wprowadzenia zmian w pięciu obszarach kluczowych dla obniżenia stopnia nieuczciwości. Po pierwsze, kształcenie studentów w zakresie dokładnego rozpoznawania przejawów nieuczciwości akademickiej, po drugie – sprawienie, aby oszukiwanie było trudniejsze, po trzecie – zmiana klimatu akceptacji czy przyzwolenia dla nieuczciwych działań, po czwarte – zwiększenie prawdopodobieństwa bycia złapanym i ukaranym za oszustwa oraz po piąte – zwiększenie surowości stosowanych

kar. Szczegółowe działania proponowane do podjęcia przez autorów w każdym z powyższych obszarów prezentuje tabela 3.

Tabela 3

*Oddziaływania wspierające uczciwość akademicką na uczelniach wyższych*

Obszar	Oddziaływania
Kształcenie studentów w zakresie nieuczciwości akademickiej	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dyskusja nad celem tworzenia odniesień do źródeł informacji oraz przypisów (np. odniesienie do standardów prawnych i etycznych, dodanie wiarygodności pracy, zapewnienie innym danych o źródłach, w których mogą szukać dalszych informacji).</li> <li>• Omówienie celu wykonywanych zadań – rozwinięcie własnej wiedzy, a nie odnalezienie u innych najlepszego sformułowania własnych myśli.</li> <li>• Ćwiczenie ze studentami właściwego sposobu tworzenia odniesień i korzystania z materiałów źródłowych.</li> <li>• Skierowanie studentów do korzystania z dostępnych online ćwiczeń w zakresie pisania prac.</li> <li>• Zamieszczenie zasad odnośnie uczciwości akademickiej w sylabusie.</li> </ul>
Utrudnianie oszustw	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wymaganie od studentów składania konspektów i wersji roboczych prac zaliczeniowych.</li> <li>• Tworzenie szczegółowych, a nie ogólnych tematów prac lub zadań.</li> <li>• Wymaganie od studentów składania materiałów, na podstawie których tworzyli własną pracę z zaznaczonymi sekcjami z których korzystali przy jej wykonywaniu.</li> <li>• Ustalanie specyficznych kryteriów, które muszą zostać spełnione np. zamieszczanie notatek z zajęć, przeprowadzanie wywiadów albo sondaży wśród studentów z załączonym transkrypcją.</li> </ul>
Klimat braku akceptacji dla oszustw	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zwiększenie dyskusji na temat uczciwości w społeczności akademickiej z udziałem studentów – oddanie w ich ręce odpowiedzialności za definiowanie i egzekwowanie standardów postępowania.</li> <li>• Dyskusja nad wspólnymi wartościami – zwiększenie zrozumienia studentów dla wartości na których bazują obowiązujące zasady.</li> <li>• Wprowadzenie tradycyjnych lub zmodyfikowanych kodeksów honorowych.</li> <li>• Wprowadzenie obowiązkowych oświadczeń o samodzielności wykonanej pracy.</li> </ul>
Zwiększenie szans na bycie złapanym i ukaranym za oszustwa	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nadzorowane egzaminy.</li> <li>• Wykorzystywanie oprogramowania do wykrywania oszustw.</li> <li>• Ustalanie losowej kolejności pytań na testach wielokrotnego wyboru.</li> <li>• Informowanie studentów o zasadach odnośnie uczciwości akademickiej obowiązujących na zajęciach.</li> <li>• Obniżenie kosztów zgłaszania nieuczciwości innych studentów poprzez ustalenie jasnych i powszechnie znanych reguł postępowania w tego typu sytuacjach.</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie - Williams i Hosek (2003).

Z kolei McCabe i Pavela (2004) zwracają uwagę na dziesięć zasad uczciwości akademickiej, które powinny być wprowadzane w życie przez wykładowców i pracowników uczelni dla zapewnienia klimatu uczciwości:

- a) Uznanie standardów akademickich jako podstawowych wartości instytucji.
- b) Wspieranie trwającego całe życie zaangażowania w naukę.
- c) Wzmacnianie roli wykładowcy jako przewodnika i mentora.
- d) Pomaganie studentom w zrozumieniu potencjału Internetu oraz sposobów, w jaki może on zostać utracony, jeżeli jego zasoby są wykorzystywane do oszustw, kradzieży i nieuczciwości.
- e) Zachęcanie studentów do brania odpowiedzialności za uczciwość akademicką.
- f) Wyjaśnianie oczekiwań wobec studentów.
- g) Wykorzystywanie sprawiedliwych i kreatywnych sposobów sprawdzania wiedzy.
- h) Redukowanie szans na angażowanie się w nieuczciwość akademicką.
- i) Reagowanie na nieuczciwość akademicką w momencie, gdy zostanie zauważona.
- j) Pomaganie w definiowaniu oraz wspieraniu obowiązujących powszechnie standardów uczciwości akademickiej.

Program zaproponowany przez Caldwell (2010) stanowi natomiast opis poszczególnych etapów prowadzących do kompleksowych zmian, mających na celu stworzenie pozytywnej atmosfery dla uczciwości akademickiej. Pierwszym etapem jest **jasne określenie celu i misji**, urzeczywistnieniu których służyć będą wprowadzane na uczelni procedury. Drugim krokiem jest **przeszkolenie kadry akademickiej** w zakresie nowych standardów i zasad postępowania w obszarze promowania uczciwości akademickiej oraz umożliwienie dyskusji nad poszczególnymi elementami programu. Ponieważ postawy wykładowców względem nieuczciwości, motywacja do egzekwowania wprowadzanych reguł oraz tworzenia spersonalizowanych relacji ze studentami stanowią jeden z kluczowych elementów w zwalczaniu nieuczciwości, niezwykle istotne jest utrzymywanie zaangażowania kadry w stosowanie zaimplantowanego programu oraz zapewnienie ich o wsparciu administracji uczelni przy podejmowaniu przez nich działań będących jego konsekwencją. Kolejny element stanowi ogólnouczelnianie **wyjaśnienie i zaprezentowanie nowego programu** mającego obowiązywać wszystkich studentów. Etap ten w zasadzie nigdy nie dobiega końca, ponieważ kluczem do sukcesu całego programu jest ciągle przypominanie studentom o zasadach prowadzenia pracy naukowej, wyjaśnianie, co stanowi prawidłowe, a



co nieprawidłowe działania akademickie oraz zapewnianie o konsekwencjach, do jakich prowadzą nieuczciwe działania.

Krokiem czwartym jest **wdrożenie realistycznego procesu przeciwdziałania naruszeniom**, obowiązującego wykładowców i studentów oraz opartego na jasnych i dostępnych dla wszystkich zasadach postępowania, aby przeciwdziałać i reagować na nieuczciwość. **Osiągnięcie zaangażowania studentów** w program stanowi kolejny etap, obejmujący najczęściej działania mające na celu przyjęcie przez studentów reguł postępowania zgodnych z nowym programem, na przykład poprzez składanie oświadczeń o uczciwym działaniu akademickim. Krokiem szóstym jest **włączenie studentów w proces edukowania** nowo przejmowych osób na temat zasad programu **oraz egzekwowania jego postanowień**. Kolejny etap obejmuje **wspieranie dialogu między wszystkimi stronami zainteresowanymi utrzymaniem aktywności implementowanego programu**, a więc między studentami, kadrami, przedstawicielami administracji oraz społecznością profesjonalistów, którzy w przyszłości będą zatrudniać absolwentów uczelni. Celem wspierania dialogu jest szersze zrozumienie powodów podejmowania przez studentów nieuczciwych działań, wykorzystywanie ich do tworzenia coraz skuteczniejszych metod dydaktycznych oraz prezentowania przyszłym pracodawcom zasad obowiązujących studentów. Krok ósmy to **udoskonalenie programu nauczania etyki** w celu gruntownego wykształcania u studentów praktycznych sposobów rozwiązania i reagowania na dylematy natury etycznej w pracy zawodowej oraz w środowisku akademickim. Dwoma ostatnimi etapami są natomiast: **monitorowanie egzekwowania programu i dokumentowanie wyników jego implementacji** oraz **ewaluacja i upublicznianie jego efektów**. Jak wskazuje autorka, wprowadzanie programów według powyższych kroków niesie za sobą sporo kosztów, zarówno materialnych, jak i czasowych, niemniej jego rozwinięcie i egzekwowanie ma daleko idące konsekwencje nie tylko dla uczelni, ale dla samych studentów i środowiska profesjonalistów, którymi się staną.

Wartym wspomnienia w omawianym temacie jest również model Robinson i Glanzenera (2017), który, w odróżnieniu od opisanych wcześniej modeli, rozwinięty został w oparciu o wyniki badań jakościowych przeprowadzonych na reprezentatywnej próbie 75 studentów. Obserwowanymi przez badanych elementami formalnego systemu wspierającego kulturę akademickiej uczciwości były działania podejmowane przez administrację uczelni, w tym przede wszystkim przez dziekana, zasady dotyczące uczciwości akademickiej zawarte w kodeksach honorowych lub sylabusach przedmiotów, system kar za popełnione oszustwa,

obecność ekspertów nadzorujących działanie istniejącego systemu oraz udział w zajęciach orientacyjnych i treningowych poświęconych zasadom uczciwości akademickiej. W obszarze nieformalnych praktyk znalazły się natomiast normy zachowania wyznaczone przez rówieśników, omawianie kwestii etycznych przez wykładowców przy konkretnych zadaniach i publiczne prezentowanie ich na uczelni, na przykład w formie plakatów, rytuały związane z przysięgami lub oświadczeniami studentów o uczciwym zachowaniu, a także, choć w mniejszym stopniu, wzorce do naśladowania przekazywane sobie nawzajem przez studentów. Działania podejmowane przez wykładowców z jednej strony postrzegane były przez studentów jako przejaw formalnych starań egzekwowania zasad uczciwego postępowania na zajęciach, z drugiej natomiast – jako nieformalne próby stworzenia atmosfery w trakcie zajęć, która nie sprzyjałaby podejmowaniu oszustw. Dodatkowo studenci zaznaczali, iż istotnymi elementami wpływającymi na ich działania w obszarze uczciwości akademickiej są ich własne wartości, zasady postępowania i sposób myślenia, a także zauważanie zewnętrznych lub wewnętrznych konsekwencji nieuczciwości dla procesu nauczania. Choć uzyskane przez autorów wyniki badań wskazywały na postrzeganie przez osoby badane systemów uczelnianych, których są częścią jako opartych na egzekwowaniu kar i nie dzielących ze studentami odpowiedzialności za promowanie uczciwości, to potwierdziły one kluczową rolę wykładowców oraz zachowania rówieśników w kreowaniu atmosfery uczciwości, a także wskazały na znaczenie, jakie studenci przypisują własnym przekonaniom na temat oszustw w procesie podejmowania decyzji o ich niepopelnianiu.

## **PODSUMOWANIE**

Podsumowując przedstawione powyżej kwestie, należy zwrócić uwagę na brak jednolitego profilu osób dopuszczających się oszustw akademickich, wynikającego z licznych czynników mogących motywować studentów do ich popełniania.

Dodatkowo, choć modele wykorzystywane do przewidywania nieuczciwości skupiają się na zmiennych motywacyjnych, osobowościowych, sytuacyjnych, społecznych oraz moralnych, to nie analizują czynników związanych ze skłonnością do automatycznego działania i podejmowania decyzji intuicyjnych w momencie angażowania się w oszustwa akademickie.

Wydaje się również, iż skuteczne zapobieganie nieuczciwości akademickiej wymaga wprowadzania oddziaływań zarówno na poziomie indywidualnym, poprzez zmianę postaw studentów wobec oszustw, jak i na poziomie instytucjonalnym, poprzez obligowanie

wykładowców do podejmowanie ustalonych działań w obliczu nieuczciwych zachowań studentów oraz inicjowanie ogólnouczelnianych oddziaływań sprzyjających atmosferze uczciwości.

## 5. PROBLEMATYKA BADAŃ WŁASNYCH

Prezentowany projekt badawczy ma na celu analizę wybranych psychologicznych uwarunkowań popełniania przez studentów oszustw akademickich, korelatów podejmowania decyzji o popełnieniu oszustwa, a także możliwych oddziaływań, skutkujących obniżeniem poziomu popełniania przez studentów działań nieuczciwych.<sup>1</sup>

Zasadność powyższych analiz związana jest po pierwsze z nieprowadzonymi dotychczas w Polsce globalnymi badaniami nieuczciwości akademickiej, łączącymi czynniki osobowościowe, czynniki związane z motywacją oraz postrzegane czynniki kontekstualne, które umożliwiłyby nie tylko potwierdzenie występowania zakładanych zależności w konkretnych warunkach kulturowych, ale także pozwoliłyby na określenie ich wzajemnych relacji i wyłonienie na tej podstawie określonych typów osób podejmujących nieuczciwe zachowania akademickie.

Po drugie, testowanie modelu umożliwiającego przewidywanie popełniania oszustw akademickich rozszerzone zostanie o pomiar postawy utajonej wobec oszustw, niewykorzystywany dotychczas w tym kontekście i dający szansę na zwiększenie możliwości predykcyjnych w obszarze podejmowania nieuczciwych działań akademickich.

Po trzecie natomiast, zastosowanie procedury eksperymentalnej sprawdzającej skuteczność oddziaływań, mających na celu przeciwdziałanie nieuczciwości akademickiej, może stanowić wstępny etap na drodze do stworzenia całościowego programu zapobiegania oszustwom, nieobecnego dotąd w programie studiów. Powyższe cele osiągnięte zostały poprzez przeprowadzenie trzech odrębnych badań.

---

<sup>1</sup> Projekt realizowany był w ramach grantu badawczego uzyskanego z dotacji celowej na prowadzenie badań naukowych lub prac rozwojowych i zadań z nimi związanych, służących rozwojowi młodych naukowców oraz uczestników studiów doktoranckich. Dotacja przyznana w roku 2015.

## **5.1. Badanie 1: Psychologiczne uwarunkowania nieuczciwości akademickiej**

### **5.1.1. Problem i cel badania**

Celem badania jest poznanie zasięgu i charakteru podejmowanej nieuczciwości akademickiej, a także określenie relacji pomiędzy deklarowanym popełnianiem różnych rodzajów oszustw akademickich przez studentów a wybranymi cechami osobowości (psychopatia, perfekcjonizm), czynnikami związanymi z motywacją (poczucie własnej skuteczności, motywacja osiągnięć), postawą jawną wobec nieuczciwości akademickiej, orientacją moralną, kierunkiem studiów oraz postrzeganymi czynnikami kontekstualnymi (presja, możliwość, dostępna racjonalizacja nieuczciwości). Dobór predyktorów podyktowany został chęcią uchwycenia głównych cech, mogących mieć najistotniejsze znaczenie dla nieuczciwych zachowań podejmowanych w środowisku akademickim oraz dających szansę na wyodrębnienie typów osób popełniających oszustwa na podstawie określonego ich poziomu.

### **5.1.2. Pytania badawcze**

Na podstawie danych literaturowych sformułowano następujące pięć pytań badawczych:

1. Czy istnieje zależność pomiędzy czynnikami osobowościowymi, czynnikami związanymi z motywacją, orientacją moralną, postawą jawną, postrzeganymi czynnikami kontekstualnymi i czynnikami socjodemograficznymi a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów?
2. Czy istnieją naturalne skupienia osób o różnym poziomie predyktorów deklarowanej nieuczciwości akademickiej?
3. Czy czynniki związane z motywacją stanowią mediator relacji pomiędzy czynnikami osobowościowymi a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów?
4. Czy jawna postawa wobec oszustw akademickich stanowi mediator relacji pomiędzy orientacją moralną a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów?
5. Czy jawna postawa wobec oszustw akademickich stanowi moderator relacji pomiędzy postrzeganymi czynnikami kontekstualnymi a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich?

### **5.1.3. Hipotezy badawcze**

Uwzględniając powyższe pytania badawcze oraz wyniki przeprowadzonych dotychczas analiz, zaproponowano następujące hipotezy badawcze:

- 1.** Istnieje zależność pomiędzy czynnikami osobowościowymi, czynnikami związanymi z motywacją, orientacją moralną, postawą jawną, postrzeganymi czynnikami kontekstualnymi i czynnikami socjodemograficznymi a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.
  - 1.1.** Psychopatia i jej trzy wymiary (rozhamowanie, bezduszość, zuchwałość) korelują dodatnio z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.
  - 1.2.** Dezadaptacyjny perfekcjonizm koreluje dodatnio, a adaptacyjny perfekcjonizm ujemnie z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.
  - 1.3.** Motywacja mistrzostwa koreluje ujemnie z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.
  - 1.4.** Motywacja wykonania koreluje dodatnio z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.
  - 1.5.** Poczucie własnej skuteczności koreluje ujemnie z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.
  - 1.6.** Idealizm koreluje ujemnie, a relatywizm dodatnio z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.
  - 1.7.** Jawna postawa wobec oszustw koreluje dodatnio z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.
  - 1.8.** Presja, możliwość oraz racjonalizacja oszustw korelują dodatnio z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.
  - 1.9.** Studenci odmiennych kierunków studiów różnią się poziomem deklarowanej częstości popełniania oszustw akademickich.
- 2.** Czynniki związane z motywacją stanowią mediator relacji pomiędzy czynnikami osobowościowymi a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.
  - 2.1.** Poczucie własnej skuteczności jest mediatorem relacji między perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.

- 2.2. Motywacja mistrzostwa i wykonania są mediatorami relacji między perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.
- 2.3. Poczucie własnej skuteczności jest mediatorem relacji między wymiarami psychopatii a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.
- 2.4. Motywacja mistrzostwa i wykonania są mediatorami relacji między wymiarami psychopatii a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów
- 3. Jawna postawa wobec oszustw akademickich jest mediatorem relacji pomiędzy orientacją moralną a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.
  - 3.1. Jawna postawa wobec oszustw akademickich jest mediatorem relacji pomiędzy relatywizmem a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.
  - 3.2. Jawna postawa wobec oszustw akademickich jest mediatorem relacji pomiędzy idealizmem a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.
- 4. Jawna postawa wobec oszustw akademickich jest moderatorem relacji pomiędzy czynnikami kontekstualnymi a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.
  - 4.1. Pozytywny związek między presją a deklarowaną częstością popełniania oszustw jest silniejszy, gdy postawa wobec popełniania oszustw jest bardziej pozytywna (przychylna) oraz słabszy, gdy postawa jest bardziej negatywna.
  - 4.2. Pozytywny związek między racjonalizacją a deklarowaną częstością popełniania oszustw jest silniejszy, gdy postawa wobec popełniania oszustw jest bardziej pozytywna (przychylna) oraz słabszy, gdy postawa jest bardziej negatywna.
  - 4.3. Pozytywny związek między możliwością a deklarowaną częstością popełniania oszustw jest silniejszy, gdy postawa wobec popełniania oszustw jest bardziej pozytywna (przychylna) oraz słabszy, gdy postawa jest bardziej negatywna.

Uzasadnienie dla dokonanej selekcji predyktorów oraz sformułowanych hipotez stanowią badania, których wyniki zaprezentowane zostaną poniżej.

**Psychopatia.** Charakterystyczna dla osób o wysokim poziomie psychopatii skłonność do impulsywności, poszukiwania doznań oraz odporność na stres wiąże się z większym prawdopodobieństwem angażowania się w nieuczciwe zachowania akademickie, co potwierdzają badania (Nathanson i in., 2006; Williams i in., 2010), pokazujące, iż psychopatia stanowi najsilniejszy spośród cech należących do Ciemnej Triady osobowości (Paulhus, Williams, 2002) predyktor oszustw akademickich.

Na potrzeby niniejszego badania psychopatia operacjonalizowana będzie zgodnie z triarchiczną konceptualizacją psychopatii (Patrick, 2010), zgodnie z którą charakterystyczne dla niej komponenty można podzielić na trzy czynniki w postaci: rozhamowania, zuchwałości i bezdusznosci. Rozhamowanie związane jest z przejawianiem trudności w samokontroli, pociągającej za sobą brak umiejętności planowania i przewidywania, zaburzoną regulacją afektu oraz potrzebą natychmiastowej gratyfikacji. Wysoki poziom rozhamowania wiąże się z impulsywnością i poszukiwaniem wrażeń oraz niską sumiennością i uczciwością. Zuchwałość z kolei obejmuje umiejętność zachowania spokoju oraz skupienia w sytuacjach stresowych, wysoki poziom tolerancji dla niebezpieczeństwa, a także pewność siebie w sytuacjach społecznych. Osoby o wysokim poziomie zuchwałości osiągają także wysokie wyniki w obszarze narcyzmu i poszukiwania doznań oraz niskie w obszarze emocjonalności i lęku jako cechy. Natomiast bezdusznosc wiąże się z deficytem w obszarze empatii, lekceważącym stosunkiem wobec przywiązania, brakiem bliskich relacji, poszukiwaniem doznań i buntowniczością oraz skłonnością do wykorzystywania innych i zapewniania sobie wysokiej pozycji w relacjach poprzez okrucieństwo. Wysoki poziom bezdusznosci wiąże się z wysokim poziomem makiawelizmu i agresji oraz niskim poziomem uczciwości i ekstrawersji (Patrick, Fowles, Krueger, 2009; Pilch, Sanecka, Hyla, Atlas, 2015; Sellbom, Phillips, 2013).

Z uwagi na odmienne mechanizmy neurobiologiczne prowadzące do kształtowania się powyższych wymiarów (Patrick, Drislane, Strickland, 2012), prawdopodobne wydaje się, że obserwowana wśród osób o wysokim poziomie psychopatii tendencja do zachowań antyspołecznych (Venables, Patrick, 2012), w tym nieuczciwości akademickiej, może mieć odmienną etiologię w zależności od poziomu i konfiguracji powyższych trzech komponentów i w związku z tym wymagałaby odmiennego podejścia do przeciwdziałania jej podejmowaniu. Ponadto, jak pokazują badania, (Williams i in., 2010) związek pomiędzy psychopatią a nieuczciwością jest mediowany przez niepohamowaną motywację osiągnięć, co sugeruje, że czynniki motywacyjne mogą pośredniczyć w oddziaływaniach tej cechy osobowości na skłonność do popełniania oszustw akademickich.



**Perfekcjonizm.** Przeprowadzone dotychczas badania wskazują, że wysoki poziom pozytywnego perfekcjonizmu (przejawianie motywacji do doskonałości połączonej z chęcią uniknięcia porażki) związany jest z niskim poziomem akceptacji oraz popełniania oszustw, natomiast wysoki poziom negatywnego perfekcjonizmu (przejawianie niechęci wobec aktywności mogących skutkować porażką) związany jest z wysokim poziomem częstości oraz akceptacji popełniania oszustw akademickich (Bong, Hwang, Noh, Kim, 2014; Krone, Rouse, Bauer, 2012; Vansteenkiste i in., 2010). Ponieważ cecha ta posiada wymiar zarówno adaptacyjny, związany z wysokimi standardami oraz potrzebą zorganizowania, jak i dezadaptacyjny, prowadzący do dyskomfortu wynikającego z rozbieżności pomiędzy stawianymi sobie wymaganiami a rzeczywistym wykonaniem oraz lękiem przed popełnianiem jakichkolwiek błędów (Szcucka, 2010), prawdopodobne wydaje się, że będzie wchodzić w określone interakcje z motywacją akademicką, która może stanowi mediator relacji między perfekcjonizmem a deklarowaną nieuczciwością akademicką (por. Verner-Filion, Gaudreau, 2010; Whitley, 1998). Dotychczasowe badania w tym obszarze wykazały, że perfekcjonizm zorientowany na siebie pozytywnie przewiduje akademicką motywację wewnętrzną, która z kolei przewiduje pozytywnie akademickie przystosowanie i negatywnie psychologiczne problemy w przystosowaniu, a perfekcjonizm usankcjonowany społecznie pozytywnie przewiduje akademicką motywację zewnętrzną pozytywnie przewidującą z kolei trudności psychologiczne w przystosowaniu (Miquelon, Vallerand, Grouzet, Cardinal, 2005). W badaniach Seo (2008) poczucie własnej skuteczności stanowiło natomiast mediator relacji pomiędzy perfekcjonizmem a prokrastynacją, wskazując na związek tej cechy osobowości z cechami odnoszącymi się do motywacyjnego aspektu podejmowanych działań, także w obszarze akademickim.

**Motywacja.** Niski poziom poczucia własnej skuteczności prowadzi do obniżenia motywacji akademickiej, co przejawia się w postaci zmniejszenia pracy własnej i uwagi koncentrowanej na zadaniu, w efekcie wiążąc się z większym prawdopodobieństwem popełniania oszustw, służących osiągnięciu lub utrzymaniu określonego poziomu wykonania zadań akademickich (Błachnio, 2008; Bong i in., 2014; Finn, Frone, 2004; Murdock, Hale, Weber, 2001). Motyw mistrzostwa, związany z uczeniem się dla zdobycia wiedzy oraz przekonaniem, że wysiłek i czynniki podlegające wewnętrznej kontroli odpowiadają za sukces i porażkę, prowadzi do rzadszego angażowania się w oszustwa akademickie, a motyw wykonania, związany z nauką dla udowodnienia możliwości i kompetencji oraz przekonaniem, że umiejętności i czynniki nie podlegające kontroli odpowiadają za sukces i

porażkę, wiąże się z częstszym angażowaniem się w oszustwa akademickie (Anderman, Griesinger, Westerfield, 1998; Anderman, Midgley, 2004; Bong i in., 2014; Murdock i in., 2001; Rettinger, Kramer, 2009; Whitley, 1998; Yang i in., 2013). Analiza relacji pomiędzy poczuciem skuteczności i motywacją osiągnąć wskazuje również, że postrzegana przez jednostkę kompetencja do efektywnego działania, będąca komponentem własnej skuteczności, poprzedza motywację osiągnąć (Elliot, Church, 1997) i dla jednostek o niskim poczuciu skuteczności, kierujących się motywacją mistrzostwa, może prowadzić do nieuczciwych zachowań akademickich (por. Bong i in., 2014; Cerino, 2014; Murdock, Anderman, 2006).

**Orientacja moralna.** Wykorzystaną w niniejszym badaniu do oceny związku orientacji moralnej z deklarowaną nieuczciwością akademicką typologią będzie zaproponowana przez Forsytha (1980) klasyfikacja oparta na obserwowanym poziomie idealizmu i relatywizmu. Dotychczasowe badania z jej wykorzystaniem wykazały związek poziomu idealizmu i relatywizmu z osądami moralnymi (Forsyth, 1985), etyką troski (Forsyth, Nye, Kelley, 1988), oceną problemów etycznych w biznesie (Barnett, Bass, Brown, 1994) oraz nieuczciwymi zachowaniami w miejscu pracy (Henle, Giacalone, Jurkiewicz, 2005). Ponadto, badania Chudzickiej-Czupały (2014a, 2014b) wskazują na wyższy stopień akceptacji nieuczciwości akademickiej wśród studentów należących do grupy relatywistów w porównaniu z idealistami. Prawdopodobne wydaje się więc, że wysoki poziom idealizmu, związany z przekonaniem, że właściwe działania prowadzą zawsze do pożądaných konsekwencji i opierają się na zasadzie nie krzywdzenia innych będzie w mniejszym stopniu niż niski poziom idealizmu związany z przekonaniem, że nie ma możliwości oddzielenia pożądaných i niepożądaných konsekwencji działań, prowadził do większej częstości deklarowanej nieuczciwości akademickiej. Z kolei wysoki poziom relatywizmu, związany z wątpleniem w istnienie absolutnie obowiązujących, uniwersalnych kategorii moralnych, w których występowanie wierzą natomiast osoby o niskim poziomie relatywizmu, będzie prawdopodobnie w większym stopniu prowadził do wysokiej deklarowanej częstości podejmowania nieuczciwych działań. Prawdopodobne wydaje się również, że hołdowanie określonym przekonaniom dotyczącym norm i zasad odnośnie do podejmowanych działań będzie przekładało się na postawę wobec tego działania i w efekcie bardziej przychylne i akceptujące albo negatywne i nieakceptujące ustosunkowanie wobec niego.

**Postawa jawna.** Pozytywna jawna postawa wobec nieuczciwości akademickiej stanowiła jej predyktor w 16 badaniach analizowanych w metaanalizie Whitleya (1998),

wyjaśniała prawie 40% wariancji oszustw w badaniu Bolina (2004), a także pozytywnie korelowała z tolerancją wobec nieuczciwości w badaniu Beale'a i współpracowników (2009). Jako czynnik najsilniej związany z bezpośrednim ustosunkowaniem studentów do nieuczciwości akademickiej prawdopodobnie będzie również ściśle związana z deklarowaną częstością jej podejmowania.

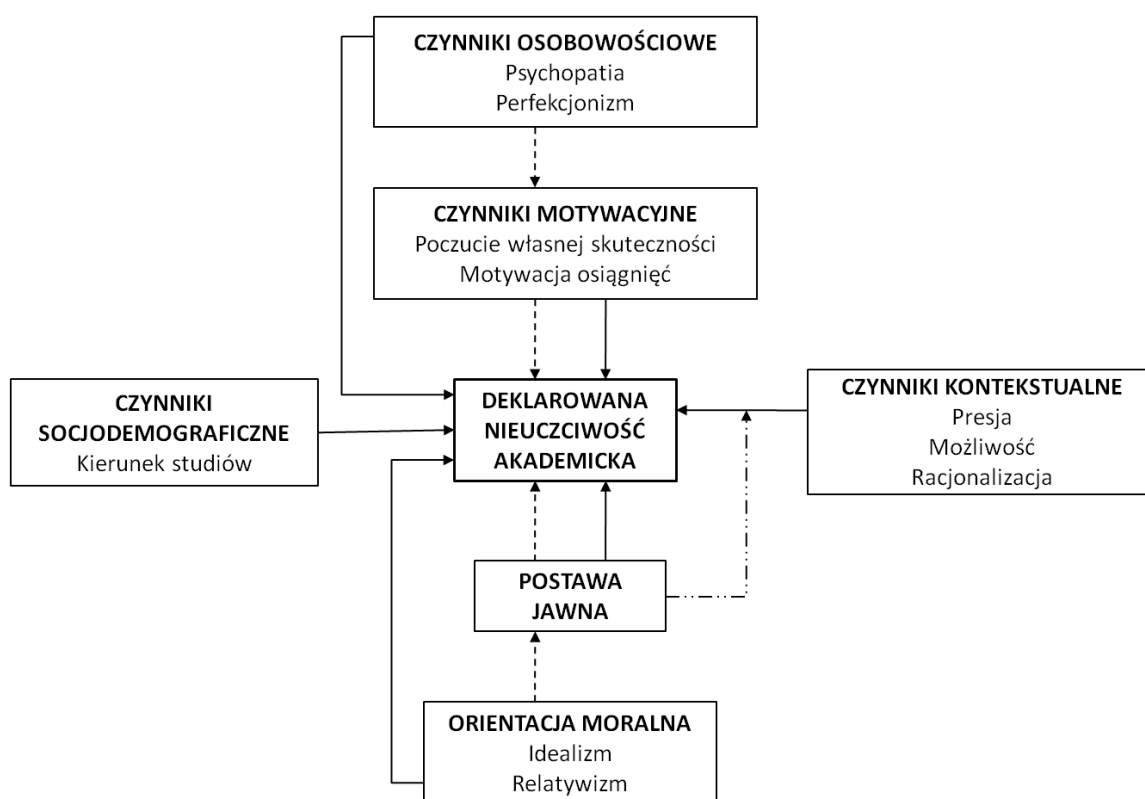
**Czynniki kontekstualne.** Jak pokazują badania czynniki kontekstualne, w porównaniu z czynnikami indywidualnymi, odpowiadają za większy stopień wyjaśnianej wariancji podejmowania oszustw akademickich (McCabe, Treviño, 1993, 1997). Dodatkowo, elementy trójkąta oszustw odnoszące się do wywieranej na studentów presji, postrzeganej możliwości podejmowania nieuczciwych zachowań oraz dostępnych w danej sytuacji racjonalizacji angażowania się w nie wyjaśniały od 20% do 23% wariancji nieuczciwości wśród studentów (Becker i in., 2006; Choo, Tan, 2003; Widianingsih, 2013). Ponadto, badania przeprowadzone na grupach polskich studentów pokazują, że najczęściej wskazywanymi powodami popełniania nieuczciwych zachowań są czynniki kontekstualne, takie jak: brak czasu na naukę, spostrzeganie ściągania jako układu między studentem a prowadzącym (Gromkowska-Melosik, 2007), przekonanie, że inni też oszukują oraz że jest to usprawiedliwione, jeżeli materiał nie jest dla studenta interesujący (Błachnio, 2008). Warto także zauważyć, że określone czynniki sytuacyjne towarzyszące nieuczciwości przekładają się na przekonania studentów na temat oszustw akademickich oraz stosowane przez nich usprawiedliwienia czy racjonalizacje, które są ściśle związane z postawą wobec zachowania, którego tłumaczeniu mają służyć (por. Meng, Othman, D'Silva, Omar, 2014a; Olafson, Schraw, Nadelson, Nadelson, Kehrwald, 2013). Prawdopodobne więc wydaje się, że postawa jawna stanowi moderator relacji pomiędzy czynnikami kontekstualnymi a deklarowaną nieuczciwością akademicką i modyfikuje ją w zależności od poziomu przychylności jednostki wobec oszustw – jeżeli postawa wobec oszustw jest przychylna związek czynnika sytuacyjnego z zachowaniem będzie silniejszy, natomiast jeżeli jest negatywna, związek czynnika sytuacyjnego z zachowaniem nieuczciwym może w ogóle nie wystąpić lub też będzie słabszy.

**Czynniki socjodemograficzne.** Badania wskazują na wyższy poziom nieuczciwości wśród studentów kierunków biznesowych oraz kierunków ścisłych i technicznych, w porównaniu ze studentami kierunków społecznych i humanistycznych (Bernardi i in., 2004; Crown, Spiller, 1998; Newstead i in., 1996). Przyczyn powyższych różnic upatruje się w motywacji do studiowania (Newstead i in., 1996), podejściu władz uczelni do oszustw akademickich (McCabe i in., 2006) oraz specyfice samego kierunku (rywalizacja i nacisk na

oceny, presja osiągnięć) (Frank i in., 1993; Tang, Tang, 2010). Prawdopodobne więc wydaje się, że studenci określonych kierunków będą przejawiać odmienny poziom deklarowanej nieuczciwości akademickiej, szczególnie w przypadku działań powiązanych ściśle ze specyfiką dziedziny, której studiowaniem się zajmują.

**Aprobata społeczna.** Dodatkowo, ponieważ badania wskazują na istotną w przypadku analizy nieuczciwości akademickiej rolę chęci prezentowania się w określony sposób (Iyer, Eastman, 2008), pomiar aprobaty społecznej został włączony do analiz jako zmienna kontrolna.

#### 5.1.4. Model badawczy



Rysunek 5. Model psychologicznych uwarunkowań nieuczciwości akademickiej.

Przedstawione na modelu (rysunek 5) strzałki prezentują zaznaczone w hipotezach relacje między zmiennymi: proste linie wyznaczają zależności, przerywane oznaczają mediację, a przerywane z kropkami moderację.

### 5.1.5. Zmienne i ich operacjonalizacja

Zmienne wyróżnione w modelu oraz sposób ich operacjonalizacji prezentuje tabela 4.

Tabela 4

*Operacjonalizacja zmiennych wyróżnionych w modelu psychologicznych uwarunkowań nieuczciwości akademickiej*

Zmienna	Wskaźnik	Narzędzie
<b>Nieuczciwość akademicka</b>	deklarowana częstość podejmowania szesnastu rodzajów oszustw akademickich w trakcie trwania studiów	Skala Nieuczciwości Akademickiej (SNA)
<b>Czynniki socjodemograficzne</b>	deklarowany kierunek studiów	Metryczka
<b>Czynniki kontekstualne</b>	poziom postrzeganego wpływu presji na popełnianie oszustw akademickich poziom postrzeganego wpływu możliwości na popełnianie oszustw akademickich poziom postrzeganego wpływu racjonalizacji na popełnianie oszustw akademickich	Kwestionariusz – Trójkąt Oszustw Akademickich (TOA)
<b>Psychopatia</b>	poziom psychopatii poziom zuchwałości poziom bezduszości poziom rozhamowania	Triarchiczna miara psychopatii (TriPM)
<b>Perfekcjonizm</b>	poziom perfekcjonizmu adaptacyjnego poziom perfekcjonizmu dezadaptacyjnego	Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego (KPAD)
<b>Poczucie własnej skuteczności</b>	poziom poczucia własnej skuteczności	Nowa Skala Uogólnionego Poczucia Własnej Skuteczności (NGSES)
<b>Motywacja osiągnięć</b>	poziom motywacji mistrzostwa poziom dążenia do mistrzostwa poziom unikania mistrzostwa poziom motywacji wykonania poziom dążenia do wykonania poziom unikania wykonania	Zrewidowany Kwestionariusz Motywacji Osiągnięć (AGQR)
<b>Orientacja moralna</b>	poziom idealizmu poziom relatywizmu	Kwestionariusz Pozycji Etycznych (EPQ)
<b>Postawa jawna wobec nieuczciwości akademickiej</b>	poziom jawnego ustosunkowania wobec oszustw akademickich	Skala Postaw Wobec Oszustw (ATC)

### **5.1.6. Metody badawcze**

#### **1. Metryczka**

Ankieta zawierająca pytania dotyczące wybranych cech socjodemograficznych: płeć, wiek, nazwa uczelni lub miasta, w którym badany studiuje, kierunek studiów, rok studiów oraz tryb studiów.

#### **2. Kwestionariusz – Trójkąt Oszustw Akademickich (TOA)**

Kwestionariusz (Malgwi, Rakowski, 2008) przeznaczony jest do pomiaru czynników kontekstualnych wpływających na popełnianie przez studentów oszustw akademickich w postaci presji związanej z osiągnięciem określonego poziomu wyników na studiach (12 itemów), możliwości podejmowania nieuczciwych działań (12 itemów) oraz dostępnych racjonalizacji ułatwiających angażowanie się w oszustwa (10 itemów). Badani mają za zadanie ocenić na 5 stopniowej skali (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się) wpływ, jaki wywiera każda z czynników (34 itemy) na decyzję o nieuczciwości akademickiej. Poziom postrzeganego wpływu wywieranego przez każdy z czynników wyznacza suma punktów uzyskanych dla poszczególnych podskal. Im wyższy wynik osiągnięty dla poszczególnych podskal, tym wyższy postrzegany wpływ danego czynnika na popełnianie oszustw akademickich. Dodatkowo osoby badane oceniają powszechność nieuczciwości akademickiej na swojej uczelni (1 – bardzo niska, 5 – bardzo wysoka), wiedzę na temat polityki uczelni odnośnie nieuczciwości akademickiej (1 – bardzo niska, 5 – bardzo wysoka), a także skuteczność ośmiu sposobów zniechęcania do popełniania oszustw akademickich (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się). Ostatnim elementem kwestionariusza są dwa pytania: „Czy przeszkadza Ci, kiedy ktoś popełnia oszustwo akademickie?” oraz „Czy zgłosiłbyś, że ktoś popełnia oszustwo akademickie?” na które osoby badane mogły udzielić odpowiedzi „tak”, „czasem” lub „nie” (pytanie 1) oraz „tak”, „może”, „nie” (pytanie 2). Narzędzie zostało przetłumaczone przez autorkę na język polski i poddane korekcie językowej (back translation i ocena przez native speaker).

#### **3. Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego (KPAD)**

Narzędzie (Szczucka, 2010), służy do pomiaru dwóch wymiarów perfekcjonizmu, składa się z 13 itemów w przypadku skali Perfekcjonizmu Adaptacyjnego (PA) oraz z 22 itemów w przypadku skali Perfekcjonizmu Dezadaptacyjnego (PD). Osoby badane określają na 7 stopniowej skali (1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 7 – zdecydowanie się zgadzam), na ile każde z zaprezentowanych stwierdzeń stanowi trafny opis ich osoby. Poziom perfekcjonizmu adaptacyjnego i dezadaptacyjnego wyznacza suma punktów uzyskanych dla

poszczególnych podskal. Im wyższy wynik osiągnięty w podskalach, tym wyższa pozycja osoby badanej na każdym z wymiarów. Wartości  $\alpha$  w trzech badaniach walidacyjnych wyniosły dla skali PA od 0,85 do 0,92, natomiast dla skali PD – od 0,95 do 0,95.

#### 4. Triarchiczna miara psychopatii (TriPM)

Skala TriPM (*Triarchic Psychopathy Measure*; Patrick, 2010), adaptowana do warunków polskich (Pilch, Sanecka, Hyla, Atlas, 2015), służy do pomiaru poziomu psychopatii oraz jej trzech wymiarów w postaci skali bezduszości (10 itemów), rozhamowania (16 itemów) oraz zuchwałości (15 itemów). Łącznie TriPM składa się z 41 stwierdzeń, do których badani ustosunkowują się na 4 stopniowej skali (prawda, raczej prawda, raczej fałsz, fałsz). Poziom zuchwałości, bezduszości i rozhamowania wyznacza suma punktów uzyskanych dla poszczególnych podskal, natomiast poziom psychopatii jest wynikiem sumarycznym dla wszystkich trzech podskal. Im wyższy wynik osiągnięty w podskalach, tym wyższa pozycja osoby badanej na każdym z wymiarów. W badaniu walidacyjnym rzetelność skali była zadowalająca ( $\alpha$  dla poszczególnych podskal od 0,84 do 0,90, metoda test-retest po 2 tygodniach od 0,70 do 0,81).

#### 5. Kwestionariusz Pozycji Etycznych (EPQ)

Kwestionariusz (Jakubowska, Żylicz, 2002) służący do pomiaru osobistej filozofii moralnej, stworzony na podstawie *The Ethics Position Questionnaire* (Forsyth, 1980). Polska wersja kwestionariusza składa się z 17 itemów, mierzących poziom idealizmu (7 itemów) oraz relatywizmu (10 itemów). Badani mają za zadanie określić na 9-stopniowej skali (1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 9 – zdecydowanie się zgadzam) na ile zgadzają się z każdym z twierdzeń. Poziom idealizmu i relatywizmu wyznacza suma punktów uzyskanych dla poszczególnych podskal. Im wyższy wynik osiągnięty w podskalach, tym wyższa pozycja osoby badanej na każdym z wymiarów. Rzetelność skal w badaniu adaptacyjnym wyniosła: dla idealizmu – 0,86, a dla relatywizmu – 0,84.

#### 6. Nowa Skala Uogólnionego Poczucia Własnej Skuteczności (NGSES)

Skala zaadoptowana do warunków polskich za zgodą twórców (*New General Self-Efficacy Scale*; Chen, Gully, Eden, 2001) przez autorkę, służy do pomiaru ogólnego poczucia własnej skuteczności, składa się z 8 twierdzeń. Osoba badana ma za zadanie ocenić na 5 punktowej skali (1 – zdecydowanie nie zgadzam się, 5 – zdecydowanie zgadzam się) na ile zgadza się z każdym z twierdzeń. Poziom poczucia własnej skuteczności wyznacza suma punktów uzyskanych dla poszczególnych itemów. Im wyższy wynik osiągnięty w skali, tym wyższe poczucie własnej skuteczności. Narzędzie zostało przetłumaczone na język polski i

poddane korekcie językowej (back translation i ocena przez native speaker). Rzetelność skali w badaniach walidacyjnych była zadowalająca ( $\alpha=0,86$ , metoda test-retest po 3 tygodniach 0,74).

#### 7. Zrewidowany Kwestionariusz Motywacji Osiągnięć (AGQR)

Kwestionariusz zaadoptowany do warunków polskich za zgodą twórców (*Achievement Goal Questionnaire Revised*; Elliot, Murayama, 2008) przez autorkę, mierzy cztery typy motywacji osiągnięć: ukierunkowanej na dążenie do mistrzostwa, ukierunkowanej na unikanie mistrzostwa, ukierunkowanej na dążenie do wykonania oraz ukierunkowanej na unikanie wykonania. Każdy z nich mierzony jest za pomocą 3 itemów, do których badany ustosunkowuje się na skali od 1 – zdecydowanie nie zgadzam się do 5 – zdecydowanie zgadzam się. Poziom dążenia i unikania mistrzostwa oraz dążenia i unikania wykonania wyznacza suma punktów uzyskanych dla poszczególnych podskal, natomiast poziom motywacji mistrzostwa i wykonania jest wynikiem sumarycznym dla podskal dotyczących mistrzostwa i wykonania. Im wyższy wynik, tym wyższa pozycja osoby badanej na każdym z wymiarów. Narzędzie zostało przetłumaczone na język polski i poddane korekcie językowej (back translation i ocena przez native speaker). Rzetelność skali w badaniach walidacyjnych była zadowalająca (motywacja mistrzostwa  $\alpha=0,82$ , motywacja wykonania  $\alpha=0,92$ , motywacja dążenia do mistrzostwa  $\alpha=0,80$ , motywacja unikania mistrzostwa  $\alpha=0,60$ , motywacja dążenia do wykonania  $\alpha=0,91$ , motywacja unikania wykonania  $\alpha=0,83$ ), a analiza czynnikowa wykazała dobre dopasowanie modelu do struktury czteroczynnikowej ( $\chi^2/ss=3,69$ , GFI=0,94, RMSEA=0,07).

#### 8. Skala Postaw Wobec Oszustw (ATC)

Skala (Gardner, Melvin, 1988) umożliwiająca pomiar postawy jawnej wobec oszustw akademickich, składa się z 34 twierdzeń, do których badani ustosunkowują się na 5 stopniowej skali (1 – całkowicie się nie zgadzam, 5 – całkowicie się zgadzam). Poziom jawnego ustosunkowania wobec nieuczciwości akademickiej wyznacza suma punktów uzyskanych dla poszczególnych itemów. Im wyższy wynik osiągnięty w skali, tym niższa tolerancja względem nieuczciwości akademickiej. Rzetelność skali w badaniach polskich (Sanecka, Baran, 2015) była zadowalająca ( $\alpha$  równa 0,84).

#### 9. Skala Nieuczciwości Akademickiej (SNA)

Skala służy do pomiaru częstości popełniania oszustw akademickich przez studentów. Narzędzie składa się z listy 16 oszustw akademickich, z których jedenaście tworzy *Academic Dishonesty Scale* (McCabe, Treviño, 1993), dwa pochodzą z kwestionariusza *School Health*



*Check* (ISHC), a trzy zostały zaczerpnięte ze skali autorstwa Eastmana i współpracowników (2008). Badani mają za zadanie określić na 5 stopniowej skali (0 – ani razu, 4 – wiele razy), jak często dopuścili się poszczególnych form nieuczciwości akademickiej w ciągu trwania studiów. Poziom deklarowanej nieuczciwości akademickiej wyznacza suma punktów uzyskanych dla poszczególnych itemów. Im wyższy wynik osiągnięty w skali, tym wyższa częstość deklarowanej nieuczciwości akademickiej. Rzetelność skali w badaniach polskich (Sanecka, Baran, 2015) była zadowalająca ( $\alpha=0,89$ ).

#### 10. Kwestionariusz Aprobaty Społecznej (KAS)

Skala (Drwal, Wilczyńska, 1980) służy do pomiaru aprobaty społecznej, czyli tendencji do przedstawiania się w nieprawdziwie korzystnym świetle i składa się z 29 itemów, na które badani udzielają odpowiedzi „tak” lub „nie”. Własności psychometryczne skali:  $\alpha$  równa 0,82, metoda test-retest po 5 tygodniach  $\alpha=0,79$ . Zgodnie z sugestią twórców kwestionariusza, na potrzeby badania autorka stworzyła jego skróconą, 10-itemową wersję, obejmującą pozycje o najwyższej mocy dyskryminacyjnej oraz najwyższym wysyceniu treści aprobatą społeczną ocenianym przez sędziów kompetentnych. Im wyższy wynik osiągnięty w skali, tym wyższy poziom potrzeby aprobaty społecznej.

#### **5.1.7. Osoby badane**

Grupa badana obejmowała 390 studentów uczelni wyższych, w większości (350 osób) studiujących w trybie dziennym. Kobiety stanowiły 74% badanych (290 osób), a mężczyźni – 26% (100 osób). Średnia wieku wyniosła 23 lata ( $SD=3,39$ ), przy medianie równej 22. Studenci pierwszego roku stanowili 18,2% badanych (71 osób), studenci drugiego roku 16,2% badanych (63 osoby), studenci trzeciego roku 31,3% badanych (122 osoby), studenci czwartego roku 12,8% badanych (50 osób), studenci piątego roku 13,3% badanych (52 osoby), a studenci studiów doktoranckich 2,3% badanych (9 osób), przy 23 przypadkach braku danych. Ze względu na kierunek studiów osoby badane podzielone zostały na pięć grup: nauki społeczne (66 osób), nauki humanistyczne (48 osób), nauki ścisłe i techniczne (95 osób), nauki ekonomiczne i prawne (84 osoby) oraz nauki związane z ochroną zdrowia (90 osób), przy 7 przypadkach braku danych. Kierunki włączone do każdej grupy, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego (2011) w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych, prezentuje tabela zamieszczona w Aneksie (tabela A1). Statystyki opisowe dla wyróżnionych grup przedstawia tabela 5.

Tabela 5

*Statystyki opisowe dla nieuczciwości akademickiej w wyróżnionych na podstawie kierunku studiów grupach*

Zmienna	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mediana</i>	<i>Test S-W</i>
<b>Nauki społeczne</b>	66	0,00	64,00	11,00	$W=0,84^*$
<b>Nauki ekonomiczne i prawne</b>	84	0,00	39,00	10,00	$W=0,90^*$
<b>Nauki ścisłe i techniczne</b>	95	0,00	64,00	11,00	$W=0,85^*$
<b>Nauki humanistyczne</b>	48	1,00	23,00	10,00	$W=0,95$
<b>Nauki związane z ochroną zdrowia</b>	90	0,00	50,00	11,50	$W=0,91^*$

*Adnotacja. Test S-W – test normalności Shapiro-Wilka.*

*\* $p < 0,001$*

#### **5.1.8. Przebieg badania**

Badanie przeprowadzone zostało za pośrednictwem platformy internetowej służącej do zbierania danych Webankieta.pl w celu zapewnienie maksymalnej anonimowości badanych, istotnej przy pomiarze zmiennych o wrażliwym społecznie charakterze. Zaproszenie do udziału w badaniu wraz z linkiem do ankiety przesłane zostało do sekretariatów poszczególnych instytutów i katedr śląskich uczelni wyższych oraz do jednostek odpowiadających za administrowanie informacjami zamieszczanymi na stronach internetowych 25 uniwersytetów w Polsce. W etapie tym wzięło również udział siedem studentek psychologii, które w zamian za pozyskanie co najmniej 15 osób badanych, studiujących na kierunkach innych niż psychologia, otrzymywały zaświadczenie o udziale w projekcie badawczym. Dane zbierane były przez okres trzech miesięcy, od kwietnia do czerwca 2016 roku.

Osoby badane po otwarciu strony internetowej, zawierającej materiały badawcze, w pierwszej kolejności zapoznawały się z informacjami na temat projektu zamieszczonymi w Aneksie (instrukcja A1).

Wśród badanych, którzy wyrazili chęć wzięcia udziału w losowaniu nagród za pomocą generatora liczb losowych, wyłoniono 5 osób, które otrzymały następnie drogą mailową vouchery, umożliwiające udział we wspomnianych kursach.

#### **5.1.9. Wyniki i interpretacja**

Analiza danych przeprowadzona została z wykorzystaniem pakietów STATISTICA ver. 13.1, JASP 0.8.5.1 oraz IBM SPSS Statistics 24. Estymacja rzetelności przeprowadzona została z wykorzystaniem  $\omega$  McDonalda, której obliczanie jest rekomendowane, kiedy nie

można sprostać założeniu o jednowymiarowości skali oraz  $\alpha$  Cronbacha, która stanowi dolną granicę  $\omega$  McDonalda (Widhiarso, Ravand, 2014). Z uwagi na kontrolny charakter pomiaru aprobaty społecznej, przed rozpoczęciem właściwych obliczeń przeanalizowano jej związek z nieuczciwością akademicką, która wykazała istotną statystycznie korelację między powyższymi zmiennymi ( $r=-0,3$ ;  $p=0,01$ ). W związku z tym usunięto z bazy 33 osoby, których wyniki surowe w kwestionariuszu aprobaty społecznej w przeliczeniu na skalę stenową wynosiły 9 oraz 10 i przeprowadzono analizy korelacji między nieuczciwością akademicką oraz jej predyktorami. Ponieważ uzyskane wyniki nie różniły się istotnie od tych uzyskanych dla wszystkich badanych, ostateczne analizy przeprowadzono dla całej badanej grupy. W opisie analiz określenie postawa jawna będzie dotyczyło postawy jawnej wobec nieuczciwości akademickiej.

#### 5.1.9.1. Statystyki opisowe – deklarowana nieuczciwość akademicka

W badanej grupie 1,79% studentów (7 osób) zadeklarowało, że nigdy w trakcie studiowania nie podjęło żadnego nieuczciwego działania, natomiast reszta badanych przynajmniej jednokrotnie dopuściła się któregośkolwiek z 16 analizowanych oszustw. Średni wynik dla całej grupy wyniósł 13,12 ( $SD=10,21$ ), a mediana 10, przy minimum równym 0 i maksimum równym 64. Rzetelność skali wyniosła 0,83 ( $\alpha$  Cronbacha) oraz 0,90 ( $\omega$  McDonalda), rozkład wyników odbiegał od normalnego (test Shapiro-Wilka:  $W=0,85$ ;  $p<0,001$ ), a skośność wyniosła 1,87. Otrzymane wyniki w podziale na 16 badanych form nieuczciwości przedstawia tabela 6.

Tabela 6

*Częstość podejmowania przez studentów nieuczciwych zachowań akademickich*

Rodzaj nieuczciwego zachowania	Częstość podejmowania				
	Nigdy	Jeden raz	Kilka razy	Kilkanaście razy	Wiele razy
Używanie ściągki podczas egzaminu lub kolokwium.	102 (26)	43 (11)	153 (39)	39 (10)	53 (14)
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium.	83 (21)	55 (14)	168 (43)	41 (11)	43 (11)
Dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	140 (36)	52 (13)	129 (33)	28 (7)	41 (11)
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy.	270 (69)	44 (11)	59 (15)	8 (2)	9 (3)

Rodzaj nieuczciwego zachowania	Częstość podejmowania				
	Nigdy	Jeden raz	Kilka razy	Kilkanaście razy	Wiele razy
Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	60 (15)	38 (10)	193 (49)	41 (11)	58 (15)
Oszukiwanie podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób.	254 (65)	26 (7)	77 (20)	11 (3)	22 (5)
Kopiowanie materiałów i oddanie ich jako własną pracę.	336 (85)	18 (5)	22 (6)	4 (1)	10 (3)
Fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii.	336 (86)	20 (5)	25 (6)	6 (2)	3 (1)
Oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego.	345 (88)	27 (7)	10 (3)	1 (0,2)	7 (1,8)
Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	315 (81)	24 (6)	34 (9)	9 (2)	8 (2)
Pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę.	214 (55)	34 (9)	103 (26)	18 (5)	21 (5)
Podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, skopiowanie materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie.	308 (79)	40 (10)	31 (8)	8 (2)	3 (1)
Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	164 (42)	35 (9)	137 (35)	23 (6)	31 (8)
Oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym.	340 (87)	22 (6)	17 (4)	4 (1)	7 (2)
Użycie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.	318 (82)	31 (8)	30 (8)	6 (1)	5 (1)
Użycie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.	279 (72)	40 (10)	55 (14)	9 (2)	7 (2)

*Adnotacja.* Wartości podane w nawiasach oznaczają procent badanych udzielających danej odpowiedzi, a wartości poza nawiasami liczbę badanych udzielających danej odpowiedzi.

Jak widać, najczęściej podejmowanymi działaniami nieuczciwymi wśród studentów były: pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium (85% badanych), ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium (79% badanych) oraz używanie ściągki podczas egzaminu lub kolokwium (74% badanych). Najrzadziej pojawiającymi się oszustwami były natomiast: oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego (12% badanych), oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym (13% badanych) oraz fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii (14% badanych).

Na pytanie dotyczące powszechności nieuczciwości akademickiej na macierzystym wydziale 5% badanych określiło ją jako bardzo niską, a 16% – jako bardzo wysoką. Z kolei,

oceniając swoją wiedzę na temat polityki uczelni odnośnie nieuczciwości akademickiej, 20% studentów określiło ją jako bardzo niską, a 4% – jako bardzo wysoką. Co ciekawe, choć jedynie 14% badanych wskazało, że nie przeszkadza im, gdy ktoś inny popełnia oszustwa akademickie, zaledwie 4% zgłosiłoby ich nieuczciwe postępowanie.

Analiza ustosunkowań wobec skuteczności strategii przeciwdziałania nieuczciwości akademickiej, przedstawiona w tabeli 7, wskazuje natomiast, że, zdaniem studentów, najskuteczniejszym sposobem zniechęcania do popełniania oszustw jest stosowanie kar o poważniejszym charakterze (74% badanych), jednolicie wymierzanych odgórnie dla wszystkich wydziałów uczelni (55% badanych) oraz ustalonych przez prowadzącego samodzielnie (44% badanych). Do najmniej skutecznych strategii studenci zaliczyli natomiast ślubowanie i podpisywanie kodeksu honorowego (9% badanych), powiadamianie o nieuczciwym zachowaniu rodziców lub opiekunów (10% badanych) oraz obowiązkowe kursy i seminaria dotyczące etyki (18% badanych).

Tabela 7

*Ocena skuteczności strategii przeciwdziałania nieuczciwości akademickiej*

Strategia	Ocena skuteczności				
	Zdecydowanie nie zgadzam się	Nie zgadzam się	Ani zgadzam się, ani się nie zgadzam	Zgadzam się	Zdecydowanie zgadzam się
Poważniejsze kary.	19 (5)	40 (10)	43 (11)	183 (47)	105 (27)
Możliwość anonimowego zgłaszania nieuczciwości.	59 (15)	130 (33)	80 (21)	79 (20)	42 (11)
Ślubowanie i podpisanie akademickiego kodeksu honorowego.	125 (32)	166 (43)	62 (16)	33 (8)	4 (1)
Zaangażowanie studentów w ustalanie stosownej kary za oszustwa.	47 (12)	89 (23)	103 (26)	132 (34)	19 (5)
Obowiązkowe kursy i seminaria dotyczące etyki oraz uczciwości akademickiej.	101 (26)	139 (36)	80 (20)	57 (15)	13 (3)
Powiadamianie rodziców lub opiekunów.	150 (39)	149 (38)	52 (13)	29 (7)	10 (3)
Jednolite kary wymierzane odgórnie dla wszystkich wydziałów.	39 (10)	71 (18)	66 (17)	174 (45)	40 (10)
Zezwalanie poszczególnym prowadzącym na ustalanie stosownej kary.	37 (10)	87 (22)	95 (24)	146 (38)	25 (6)

*Adnotacja.* Wartości podane w nawiasach oznaczają procent badanych udzielających danej odpowiedzi, a wartości poza nawiasami liczbę badanych udzielających danej odpowiedzi.

### 5.1.9.2. Statystyki opisowe – predyktory deklarowanej nieuczciwości akademickiej

Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych stanowiących predyktory nieuczciwości akademickiej prezentuje tabela 8.

Tabela 8

*Statystyki opisowe dla predyktorów nieuczciwości akademickiej*

Zmienna	M	SD	Mediana	Skośność	Min	Max	$\alpha$	$\omega$	Test S-W
<b>Czynniki kontekstualne</b>									
Presja	39,42	7,82	40,00	-0,30	12	60	0,84	0,85	W=0,99*
Możliwość	40,85	8,07	42,00	-0,62	12	60	0,86	0,87	W=0,97*
Racjonalizacja	32,14	6,79	33,00	-0,39	10	50	0,82	0,82	W=0,98*
<b>Psychopatia</b>									
Zuchwałość	42,25	12,52	42,00	0,56	5	87	0,83	0,85	W=0,98*
Bezduśność	24,72	8,56	25,00	-0,13	3	43	0,88	0,88	W=0,99*
Bezduśność	6,84	5,98	5,00	1,20	0	29	0,92	0,92	W=0,89*
Rozhamowanie	10,69	6,87	10,00	1,31	0	45	0,83	0,84	W=0,91*
<b>Perfekcjonizm</b>									
Adaptacyjny	67,06	12,89	68,00	-0,54	20	91	0,92	0,92	W=0,98*
Dezadaptacyjny	77,95	26,44	76,50	0,33	23	147	0,95	0,95	W=0,98*
<b>Poczucie własnej skuteczności</b>	30,45	5,85	31,00	-0,94	9	40	0,89	0,89	W=0,94*
<b>Motywacja osiągnięć</b>									
Mistrzostwo	22,29	4,05	23,00	-0,44	10	30	0,80	0,81	W=0,99*
Dążenie	11,38	2,39	12,00	-0,63	4	15	0,78	0,79	W=0,95*
Unikanie	10,91	2,06	11,00	-0,32	5	15	0,54	0,55	W=0,97*
Wykonanie	19,56	5,23	20,00	-0,17	6	30	0,87	0,88	W=0,99*
Dążenie	9,84	2,99	10,00	-0,10	3	15	0,88	0,88	W=0,96*
Unikanie	9,71	2,82	10,00	-0,26	3	15	0,79	0,79	W=0,97*
<b>Orientacja moralna</b>									
Idealizm	70,73	12,35	73,00	-0,44	10	90	0,85	0,89	W=0,89*
Relatywizm	50,51	15,69	51,00	-0,63	10	90	0,87	0,87	W=0,99
<b>Postawa jawna wobec nieuczciwości akademickiej</b>	49,46	7,88	50,00	0,31	25	82	0,78	0,78	W=0,98*

*Adnotacja.*  $\alpha$  – współczynnik zgodności wewnętrznej Cronbacha;  $\omega$  – współczynnik zgodności wewnętrznej McDonald; *test S-W* – test normalności Shapiro-Wilka.

\* $p < 0,01$

Jak widać, w badanej próbie rozkład większości otrzymanych wyników, z wyjątkiem relatywizmu, odbiega od rozkładu normalnego (test Shapiro-Wilka, test S-W), natomiast

skośność rozkładów wyników badanych zmiennych w pięciu przypadkach jest dodatnia, a w piętnastu – ujemna. Oznacza to, że dalsze analizy będą w większości przeprowadzane z wykorzystaniem testów nieparametrycznych. Rzetelność zastosowanych narzędzi pomiarowych była zadowalająca – wielkości  $\alpha$  Cronbacha oraz  $\omega$  McDonalda nie różniły się między sobą o więcej niż 0,02. Korelacje między predyktorami nieuczciwości akademickiej przedstawia tabela 9.

Tabela 9

*Korelacje nieparametryczne rho-Spearmana między predyktorami nieuczciwości akademickiej*

Zmienna	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
<b>Czynniki kontekstualne</b>																			
Presja (1)	1,00																		
Możliwość (2)	<b>0,33*</b>	1,00																	
Racjonalizacja (3)	<b>0,40*</b>	<b>0,46*</b>	1,00																
<b>Psychopatia</b>																			
Psychopatia (4)	-0,10	-0,06	-0,04	1,00															
Zuchwałość (5)	-0,01	-0,07	-0,03	<b>0,63*</b>	1,00														
Bezdusznosc (6)	<b>-0,19*</b>	-0,02	<b>-0,10*</b>	<b>0,56*</b>	-0,01	1,00													
Rozhamowanie (7)	0,05	0,02	0,04	<b>0,45*</b>	<b>-0,20*</b>	<b>0,24*</b>	1,00												
<b>Perfekcjonizm</b>																			
Adaptacyjny (8)	<b>0,19*</b>	<b>0,13*</b>	0,01	0,05	<b>0,38*</b>	<b>-0,18*</b>	<b>-0,31*</b>	1,00											
Dezadaptacyjny (9)	<b>0,16*</b>	0,02	0,03	<b>-0,17*</b>	<b>-0,55*</b>	0,09	<b>0,38*</b>	<b>-0,10*</b>	1,00										
Poczucie własnej skuteczności (10)	0,04	-0,03	-0,07	<b>0,28*</b>	<b>0,61*</b>	<b>-0,12*</b>	<b>-0,24*</b>	<b>0,48*</b>	<b>-0,44*</b>	1,00									
<b>Motywacja osiągnięć</b>																			
Mistrzostwo (11)	<b>0,13*</b>	<b>0,10*</b>	-0,05	-0,07	<b>0,16*</b>	<b>-0,17*</b>	<b>-0,20*</b>	<b>0,53*</b>	0,01	<b>0,24*</b>	1,00								
Dążenie (12)	0,09	0,08	-0,06	-0,05	<b>0,22*</b>	<b>-0,16*</b>	<b>-0,23*</b>	<b>0,53*</b>	-0,05	<b>0,28*</b>	<b>0,91*</b>	1,00							
Unikanie (13)	<b>0,14*</b>	<b>0,12*</b>	-0,02	-0,08	0,07	<b>-0,13*</b>	<b>-0,13*</b>	<b>0,43*</b>	0,06	<b>0,15*</b>	<b>0,89*</b>	<b>0,63*</b>	1,00						
Wykonanie (14)	<b>0,18*</b>	0,07	0,01	0,03	0,02	<b>0,11*</b>	-0,03	<b>0,33*</b>	<b>0,34*</b>	0,06	<b>0,34*</b>	<b>0,27*</b>	<b>0,36*</b>	1,00					
Dążenie (15)	<b>0,12*</b>	0,09	-0,02	0,08	<b>0,12*</b>	<b>0,11*</b>	<b>-0,10*</b>	<b>0,40*</b>	<b>0,21*</b>	<b>0,16*</b>	<b>0,37*</b>	<b>0,33*</b>	<b>0,35*</b>	<b>0,90*</b>	1,00				
Unikanie (16)	<b>0,20*</b>	0,02	0,04	-0,01	-0,07	0,08	0,05	<b>0,21*</b>	<b>0,41*</b>	-0,05	<b>0,26*</b>	<b>0,17*</b>	<b>0,30*</b>	<b>0,88*</b>	<b>0,60*</b>	1,00			
<b>Orientacja moralna</b>																			
Idealizm (17)	<b>0,13*</b>	0,03	0,08	<b>-0,28*</b>	-0,03	<b>-0,40*</b>	<b>-0,11*</b>	<b>0,19*</b>	0,06	0,01	<b>0,20*</b>	<b>0,18*</b>	<b>0,19*</b>	0,03	-0,02	0,07	1,00		
Relatywizm (18)	0,01	-0,06	<b>0,12*</b>	<b>0,19*</b>	0,07	<b>0,19*</b>	0,08	-0,04	0,01	0,01	<b>-0,13*</b>	<b>-0,11*</b>	<b>-0,14*</b>	0,06	0,06	0,03	<b>-0,14*</b>	1,00	
Postawa jawna (19)	-0,01	<b>-0,14*</b>	<b>0,18*</b>	0,09	-0,01	0,09	<b>0,12*</b>	<b>0,48*</b>	0,02	-0,06	<b>-0,26*</b>	<b>-0,22*</b>	<b>-0,25*</b>	-0,01	-0,06	0,05	<b>-0,16*</b>	<b>0,36*</b>	1,00

\*  $p < 0,05$



### 5.1.9.3. Zależności między zmiennymi – analiza korelacji

**Analiza statystyczna.** Aby zweryfikować hipotezy badawcze od 1.1 do 1.8, dotyczące zależności pomiędzy predyktorami nieuczciwości a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów, przeprowadzone zostały analizy korelacji między zmiennymi za pomocą współczynnika *r*-Pearsona w przypadku zmiennych, których rozkład wyników był zgodny pod względem kierunku skośności oraz za pomocą współczynnika rho-Spearmana w przypadku zmiennych o odmiennym kierunku skośności (S. Bedyńska, komunikacja osobista, 14 listopada 2017). Ocena siły korelacji podawana będzie zgodnie z klasyfikacją Fielda (2016).

Wyniki zamieszone w tabeli 10 wskazują na słabą dodatnią korelację pomiędzy deklarowaną skłonnością do podejmowania nieuczciwości akademickiej a postawą jawną wobec nieuczciwości. Spośród czynników osobowościowych z deklarowaną skłonnością do nieuczciwości dodatnio korelują psychopatia oraz jej wymiary bezduszość (korelacje słabe) i rozhamowanie (korelacja umiarkowana). W przypadku perfekcjonizmu dezadaptacyjnego związek z deklarowaną nieuczciwością akademicką okazał się nieistotny statystycznie.

Tabela 10

*Korelacje parametryczne r-Pearsona dla nieuczciwości akademickiej*

Zmienna	Postawa jawna	Psychopatia	Bezduszość	Rozhamowanie	Perfekcjonizm dezadaptacyjny
Deklarowana częstość podejmowania nieuczciwości akademickiej	0,25**	0,23**	0,10*	0,32**	0,03

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,001$

Jak wskazują wyniki zamieszczone w tabeli 11, wśród mierzonych czynników kontekstualnych słaba dodatnia korelacja występuje pomiędzy racjonalizacją a deklarowaną skłonnością do popełniania nieuczciwości akademickiej. W przypadku czynników osobowościowych związek zuchwałości z deklarowaną nieuczciwością okazał się nieistotny statystycznie, natomiast perfekcjonizm adaptacyjny koreluje z nią słabo i ujemnie. W grupie czynników motywacyjnych słabe ujemne korelacje występują pomiędzy deklarowaną skłonnością do nieuczciwości a poczuciem własnej skuteczności i motywem dążenia do wykonania, natomiast umiarkowane ujemne korelacje występują pomiędzy deklarowaną nieuczciwością a motywem mistrzostwa, dążenia do mistrzostwa i unikania mistrzostwa. W

przypadku motywu wykonania oraz unikania wykonania związek z deklarowaną skłonnością do nieuczciwości akademickiej okazał się nieistotny statystycznie. Korelacja między orientacją moralną a deklarowaną nieuczciwością okazała się natomiast istotna – dla idealizmu ujemna, a dla relatywizmu dodatnia.

Tabela 11

*Korelacje nieparametryczne rho-Spearmana dla nieuczciwości akademickiej*

Zmienna	Deklarowana częstość podejmowania nieuczciwości akademickiej
<b>Czynniki kontekstualne</b>	
Presja	0,03
Możliwość	0,08
Racjonalizacja	<b>0,15**</b>
<b>Psychopatia</b>	
Zuchwałość	-0,02
<b>Perfekcjonizm</b>	
Adaptacyjny	<b>-0,24***</b>
<b>Poczucie własnej skuteczności</b>	<b>-0,11*</b>
<b>Motywacja osiągnięć</b>	
Mistrzostwo	<b>-0,36***</b>
Dążenie	<b>-0,35***</b>
Unikanie	<b>-0,31***</b>
Wykonanie	-0,07
Dążenie	<b>-0,12*</b>
Unikanie	-0,01
<b>Orientacja moralna</b>	
Idealizm	<b>-0,11*</b>
Relatywizm	<b>0,20***</b>

\*  $p < 0,05$ ; \* \*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

**Interpretacja.** Wśród czynników osobowościowych wyższą częstość nieuczciwości deklarowali studenci o wysokim poziomie psychopatii i jej dwóch wymiarów – bezduszości i rozhamowania (hipoteza 1.1) oraz o niskim poziomie perfekcjonizmu adaptacyjnego (hipoteza 1.2). W przypadku bezduszości związek ten może wskazywać na skłonność do nieuczciwości wynikającą z braku odczuwania strachu, a, co za tym idzie, mniejszym wpływem postrzeganego ryzyka bycia złapanym na decyzyjną o oszukiwaniu oraz z chęcią poszukiwania doznań obejmujących angażowanie się w zachowania destrukcyjne bez

względu na możliwe negatywne konsekwencje tego typu działań (por. Patrick, Fowles, Krueger, 2009). Z kolei w przypadku rozhamowania nieuczciwość akademicka może być związana z brakiem umiejętności odraczania gratyfikacji i impulsywnym oszukiwaniem oraz z trudnością w samokontroli, a, co za tym idzie, przewidywaniem możliwych negatywnych konsekwencji podejmowanych oszustw (por. Drislane, Patrick, Arsal, 2013). Oba powyższe wymiary są także negatywnie powiązane z sumiennością oraz podatnością na nudę, co może prowadzić do poszukiwania sposobów zdobywania ocen i zaliczeń, które nie wymagają podejmowania aktywności wymagających wysokiej organizacji czy pilności (por. Pilch, Sanecka, Hyla, Atlas, 2015).

Przeciwną zależność zaobserwować można w przypadku związku nieuczciwości z perfekcjonizmem adaptacyjnym, który wykazuje silne dodatnie korelacje z sumiennością oraz negatywne z samoutrudnianiem (Bieling, Israeli, Antony, 2004; Kearns, Forbes, Gardiner, 2007; Stumpf, Parker, 2000). Ponieważ osoby o wysokim poziomie perfekcjonizmu adaptacyjnego stawiają sobie realistyczne cele i dążą do ich realizacji w sposób elastyczny, nie uzależniając swojej samooceny od osiągniętych rezultatów, w ich przypadku oszustwa akademickie mogą nie stanowić preferowanego sposobu dążenia do wyznaczonych celów osiąganych raczej w sposób zorganizowany i uporządkowany, nienaruszający wysokich standardów wykonania (por. Ashby, Slaney, 2002; Szczucka, 2010).

Brak zależności pomiędzy deklarowaną nieuczciwością a zuchwałością może wynikać z niskim w jej przypadku związkiem z zachowaniami antyspołecznymi, dodatnim z sumiennością oraz szczerością (Pilch, Sanecka, Hyla, Atlas, 2015), składającymi się na obraz psychopaty „odnoszącego sukcesy”, który przejawia podstawowe cechy osobowości charakterystyczne dla psychopatii, ale powstrzymuje się do ich zewnętrznej manifestacji w postaci zachowań antyspołecznych (por. Hall, 2009). Natomiast w przypadku perfekcjonizmu dezadaptacyjnego brak związku z nieuczciwością może być wynikiem silnego związku tej cechy z neurotycznością (Cox, Enns, Clara, 2002), która w momentach stawiania sobie nierealistycznych celów, w realizację których nie jest wkładane dość wysiłku, prowadzi do prokrastynacji (Seo, 2008), samoutrudniania (Szczucka, 2010) i spadku nastroju (Rice, Ashby, Slaney, 1998), a nie prób sprostania wysokim standardom poprzez oszustwa akademickie.

Wśród czynników motywacyjnych ujemny związek z deklarowaną nieuczciwością akademicką zanotowano dla motywacji mistrzostwa (hipoteza 1.3), dążenia do wykonania (hipoteza 1.4) oraz poczucia własnej skuteczności (hipoteza 1.5). Osiągnięte wyniki

potwierdzają oczekiwania, że uczenie się dla zdobycia wiedzy (motywacja mistrzostwa) i łączenie sukcesów lub porażek z czynnikami podlegającymi wewnętrznej kontroli (poczucie własnej skuteczności) wiąże się z niskim poziomem deklarowanej nieuczciwości akademickiej. W przypadku motywacji wykonania przeprowadzone analizy ujawniły istotny statystycznie związek dążenia do wykonania z nieuczciwością akademicką, jednak o przeciwnym wobec zakładanego kierunku, świadczącym o niższym poziomie deklarowanej nieuczciwości wśród osób o wysokim poziomie tego motywu. Mimo że otrzymana korelacja ma charakter słaby ( $\rho = -0,12$ ) i dotyczy jedynie motywu dążenia, to jest spójna co do kierunku z nieistotnymi statystycznie wynikami dla motywu wykonania ( $\rho = -0,07$ ) oraz motywu unikania wykonania ( $\rho = -0,01$ ).

Możliwym wyjaśnieniem dla kierunku powyżej relacji jest wpływ czynników kulturowych związanych z przeprowadzaniem analiz na przedstawicielach tzw. pokolenia Y. Jak wskazują badania, studenci należący do tej generacji nastawieni są na wynik swojego działania, a nie na dociekanie (Ciechanowska, 2014), co może oznaczać, że w ich przypadku silna motywacja wykonania (np. uczenie się w celu zdobycia wyższej od innych oceny) będzie, podobnie jak motywacja mistrzostwa (np. uczenie się w celu jak najlepszego zrozumienia materiału), prowadzić do poświęcania większej ilości czasu i wysiłku na naukę, a nie do uciekania się do nieuczciwych działań w momencie zaistnienia problemów na drodze do wyznaczonego celu. Natomiast fakt, że istotna statystycznie zależność dotyczyła jedynie motywu dążenia do wykonania może być związany z efektem samego dążenia, które, nawet jeżeli ukierunkowane jest na udowodnienie posiadania określonego poziomu możliwości czy kompetencji w relacji do innych, to stanowi silniejszy od unikania predyktor zachowania (por. Bong i in., 2014) i pozytywnie koreluje z wysokimi osiągnięciami akademickimi (Elliot, Church, 1997).

W przypadku orientacji moralnej otrzymane wyniki potwierdziły przypuszczenie o wyższej deklarowanej nieuczciwości wśród osób o niskim poziomie idealizmu i wysokim poziomie relatywizmu (hipoteza 1.6). Osoby przekonane o słuszności działań, które są zgodne z zasadami, normami i prawem (niski relatywizm) deklarują podejmowanie mniejszej ilości oszustw, a osoby wątpiące w istnienie absolutnie obowiązujących uniwersalnych kategorii moralnych (wysoki relatywizm) częściej deklarują bycie nieuczciwym. Z kolei studenci zgadzający się, iż słuszne działania prowadzą zawsze do pożądaných konsekwencji (wysoki idealizm) deklarują mniej nieuczciwych zachowań, a studenci wierzący, że zarówno

pożądane, jak i niepożądane konsekwencje mogą towarzyszyć działaniom nakierowanym na słuszny cel (niski idealizm) częściej podejmują się oszustw akademickich.

Osoby o bardziej akceptujących postawach względem nieuczciwości, zgodnie z oczekiwaniami, deklarowały większą częstość podejmowania nieuczciwych zachowań akademickich (hipoteza 1.7), co wskazuje na związek deklarowanego ustosunkowania studentów do oszustw z częstością ich popełniania.

Spośród czynników kontekstualnych jedynie racjonalizacja okazała się istotnie związana z deklarowaną nieuczciwością akademicką (hipoteza 1.8), co świadczy o znaczeniu postrzeganej powszechności nieuczciwości, braku konkretnej ofiary oszustwa oraz przekonania o niesprzyjających uczciwości warunkach studiowania (m.in. łączenie nauki i pracy, wysoki poziom trudności materiału i rywalizacji, wysokie czesne) dla podejmowanych przez studentów oszustw akademickich. W przypadku możliwości oraz presji prawdopodobne wydaje się, że relacja tych zmiennych z nieuczciwością może być zapośredniczona przez inne zmienne w postaci postawy wobec oszustw akademickich czy poziomu faktycznej, a nie ocenianej poza konkretnym kontekstem presji i możliwości.

#### 5.1.9.4. Zależności między zmiennymi – analiza wariancji

**Analiza statystyczna.** W celu weryfikacji hipotezy 1.9, dotyczącej różnic w deklarowanej częstości podejmowania oszustw pomiędzy studentami odmiennych kierunków, przeprowadzone zostało porównanie międzygrupowe z zastosowaniem nieparametrycznego testu ANOVA rang Kruskala-Wallisa, ze względu na odbiegające od normalnego rozkłady wyników deklarowanej nieuczciwości osiągnięte dla poszczególnych grup. Otrzymane wyniki wskazują na istotne różnice pomiędzy studentami wyróżnionych kierunków studiów:  $H(4,383)=14,81$ ;  $p=0,005$ . Średnie rangi oraz wyniki wielokrotnych porównań dla nieuczciwości akademickiej w wyróżnionych grupach prezentuje tabela 12.

Tabela 12

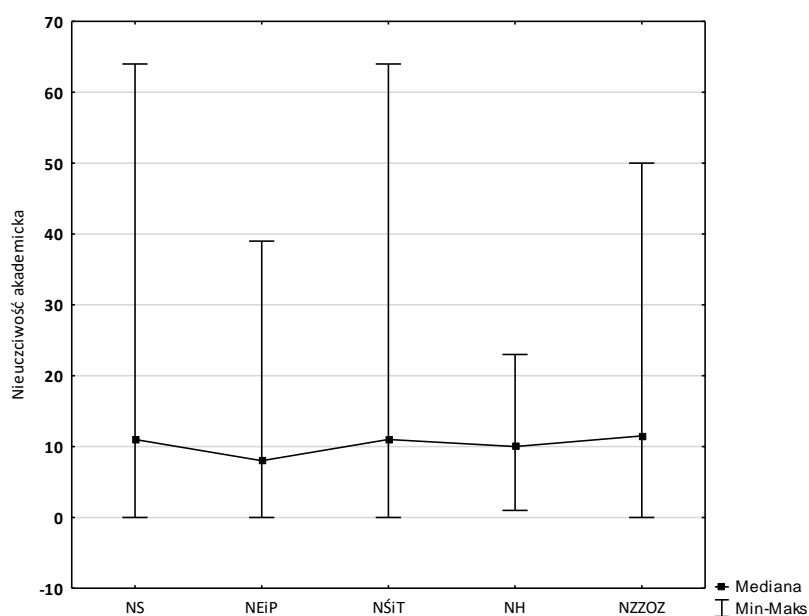
*Średnie rangi oraz wyniki wielokrotnych porównań dla nieuczciwości akademickiej w wyróżnionych na podstawie kierunku studiów grupach*

Zmienna	Średnia ranga	Wartość 'z' dla porównań wielokrotnych				
		NS	NEIP	NŚiT	NH	NZZOZ
Nauki społeczne (NS)	207,64		2,85*	0,18	1,49	0,11
Nauki ekonomiczne i prawne (NEIP)	155,68	2,85*		2,94*	1,04	3,21*

Zmienna	Średnia ranga	Wartość 'z' dla porównań wielokrotnych				
		NS	NEiP	NŚiT	NH	NZZOZ
<b>Nauki ścisłe i techniczne (NŚiT)</b>	204,39	0,18	<b>2,94*</b>		1,43	0,32
<b>Nauki humanistyczne (NH)</b>	176,45	1,49	1,04	1,43		1,68
<b>Nauki związane z ochroną zdrowia (NZZOZ)</b>	209,64	0,11	<b>3,21*</b>	0,32	1,68	

\* $p < 0,05$

Wielokrotne porównania średnich rang wykazały, że studenci kierunków należących do nauk ekonomicznych i prawnych (NEiP) różnią się istotnie w zakresie deklarowanej częstości podejmowania nieuczciwych zachowań akademickich od studentów kierunków należących do nauk społecznych (NS), ścisłych i technicznych (NŚiT) oraz związanych z ochroną zdrowia (NZZOZ). Studenci kierunków należących do nauk ekonomicznych i prawnych deklarowali niższą częstość podejmowania nieuczciwości akademickiej w porównaniu ze studentami pozostałych grup. Studenci kierunków humanistycznych (NH) nie różnili się natomiast istotnie w obrębie nieuczciwości akademickiej od studentów pozostałych kierunków. Różnice między grupami prezentuje rysunek 6.



Rysunek 6. Różnice między studentami odmiennych kierunków w zakresie deklarowanej częstości podejmowania oszustw akademickich.

Porównań między kierunkami dokonano także z zastosowaniem nieparametrycznego testu ANOVA rang Kruskala-Wallisa dla poszczególnych rodzajów nieuczciwości akademickiej, których deklarowana częstość w pięciu przypadkach okazała się istotnie różna

dla studentów należących do poszczególnych grup. Studenci kierunków ekonomicznych i prawnych ( $R=155,76$ ) istotnie rzadziej od studentów kierunków społecznych ( $R=217,83$ ;  $p=0,007$ ) oraz ścisłych i technicznych ( $R=209,17$ ;  $p=0,01$ ) używali ściąg podczas egzaminu lub kolokwium [ $H(4,383)=16,50$ ;  $p=0,002$ ]. Wśród studentów kierunków związanych z ochroną zdrowia ( $R=212,84$ ) istotnie częściej [ $H(4,383)=10,59$ ;  $p=0,03$ ] deklarowano ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium w porównaniu ze studentami kierunków ekonomicznych i prawnych ( $R=164,85$ ;  $p=0,04$ ) oraz częściej [ $H(4,383)=11,95$ ;  $p=0,02$ ] pomagano komuś innemu oszukiwać podczas egzaminu lub kolokwium ( $NZOZ=211,45$ ;  $NEiP=161,29$ ;  $p=0,03$ ). W przypadku studentów kierunków humanistycznych ( $R=163,46$ ) w porównaniu ze studentami kierunków ścisłych i technicznych ( $R=219,35$ ;  $p=0,04$ ) rzadziej pojawiającym się oszustwem było skopiowanie materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie podczas zajęć wymagających pracy na komputerze [ $H(4,383)=19,26$ ;  $p<0,001$ ]. Natomiast przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła deklarowane było częściej [ $H(4,383)=12,79$ ;  $p<0,01$ ] przez studentów kierunków społecznych ( $R=218,41$ ) w porównaniu ze studentami kierunków ekonomicznych i prawnych ( $R=163,55$ ;  $p=0,03$ ).

**Interpretacja.** Znaczenie kierunku studiów dla deklarowanej częstości podejmowania nieuczciwych zachowań okazało się istotne w przypadku studentów kierunków ekonomicznych i prawnych, którzy podejmowali najniższą wśród analizowanych grup ilość oszustw (hipoteza 1.9) i różnili się pod tym względem istotnie od studentów kierunków związanych z ochroną zdrowia, ścisłych i technicznych oraz społecznych. Osiągnięta zależność być może związana jest ze specyfiką studiów osób należących do powyższej grupy, która opiera się w znacznym stopniu na zgłębianiu wiedzy na temat regulacji prawnych i zasad postępowania zgodnie z określonymi normami.

Powyższe wyniki pozostają w sprzeczności z raportowaną w dotychczasowych badaniach wyższą skłonnością do nieuczciwości wśród studentów kierunków biznesowych (por. Chen, Tang, 2013; Crown, Spiller, 1998; Tang, Tang, 2010), wiązaną z charakterystycznymi dla nich predyspozycjami czy cechami prowadzącymi do wyboru zawodów z obszaru biznesu, jak na przykład orientacja na zysk własny (por. McCabe, Butterfield, Treviño, 2006; Tang, Chen, 2008) czy niższy poziom rozumowania moralnego (por. Bernardi i in., 2004). Przeprowadzone analizy dodatkowe z wykorzystaniem testu ANOVA rang Kruskala-Wallisa nie wykazały jednak różnic między studentami kierunków *strict*e biznesowych i pozostałymi grupami studentów w zakresie psychopatii

[ $H(14,383)=23,21$ ;  $p=0,06$ ] czy aprobaty społecznej [ $H(14,383)=20,42$ ;  $p=0,12$ ], mogących prowadzić do zaniżania w deklaracjach faktycznej częstości popełniania nieuczciwych działań, z powodu wysokiego poziomu kłamliwości (por. Pastwa-Wojciechowska, 2013) czy chęci prezentowania się w społecznie akceptowany sposób (por. Iyer, Eastman, 2008). Możliwe więc, że otrzymane rezultaty odzwierciedlają specyfikę badanej grupy złożonej z ochotników (por. Brzeziński, 2007), których motywacja do udziału w badaniu mogła wynikać z określonych skłonności czy cech (np. sumiennego sprawdzaniem powiadomień na stronach internetowych uczelni) powiązanych z niższą nieuczciwością akademicką.

Występowanie różnic między studentami odmiennych kierunków w przypadku deklarowanej częstości popełniania konkretnego rodzaju oszustw, jest natomiast spójne z sugerowanym przez Yang i współpracowników (2013) zróżnicowaniem sposobów nieuczciwego postępowania, wyznaczanych przez specyfikę studiowanej dziedziny. Przeprowadzone analizy pokazały, że studenci kierunków ścisłych i technicznych częściej niż studenci kierunków humanistycznych kopiowali materiały innego studenta na zajęciach wymagających pracy na komputerze, co może być związane ze specyfiką nauczania na kierunkach technicznych, dającą więcej szans na popełnianie oszustw związanych z wykonywaniem zadań technicznych lub informatycznych. Różnice między studentami kierunków związanych z ochroną zdrowia i ekonomiczno-prawnych dotyczyły pomagania komuś innemu w oszukiwaniu i ściąganiu od innych studentów, pojawiającym się częściej w przypadku osób należących do pierwszej z wymienionych grup. Fakt ten może wynikać z opisanego przez Franka, Gilovicha i Regana (1993) nastawiania studentów studiujących zarządzanie czy administrację na zysk własny i poleganie na własnych umiejętnościach zamiast współpracy z innymi, które są istotniejsze dla osób studiujących kierunki medyczne (Mortaz Hejri, Zendehdel, Asghari, Fotouhi, Rashidian, 2013). W przypadku przeglądania Internetu w poszukiwaniu pomysłów bez podawania ich źródła oraz używania ściąg, pojawiających się rzadziej wśród studentów kierunków ekonomicznych i prawnych możliwą przyczyną jest specyfika kierunku, która w mniejszym stopniu nakierowana jest na weryfikację wiedzy studentów za pomocą prac zaliczeniowych, a w większym stopniu na weryfikację znajomości i rozumienia przepisów prawnych, co utrudnia przygotowanie zawierających je wszystkie ściąg.



#### 5.1.9.5. Zależności między zmiennymi – analiza skupień

**Analiza statystyczna.** W celu eksploracji zależności opisanej w drugim pytaniu badawczym, mówiącej o istnieniu naturalnych skupień osób o różnym poziomie predyktorów deklarowanej nieuczciwości akademickiej, przeprowadzono analizę skupień metodą k-średnich wyznaczając wstępne centra skupień poprzez maksymalizowanie odległości skupień. Do analizy wprowadzono jako zmienneL deklarowaną nieuczciwość akademicką oraz korelujące z nią predyktory, uzyskując istotnie statystycznie efekty w analizie wariancji dla wszystkich zmiennych poza racjonalizacją, która w związku z tym została usunięta z dalszych analiz. Wszystkie dane zostały wystandaryzowane.

Pierwsze z uzyskanych rozwiązań obejmuje dwa skupienia składające się z 227 oraz 163 przypadków. Średnie dla obu skupień oraz wyniki analizy wariancji dla tworzących je zmiennych prezentuje tabela 13.

Tabela 13

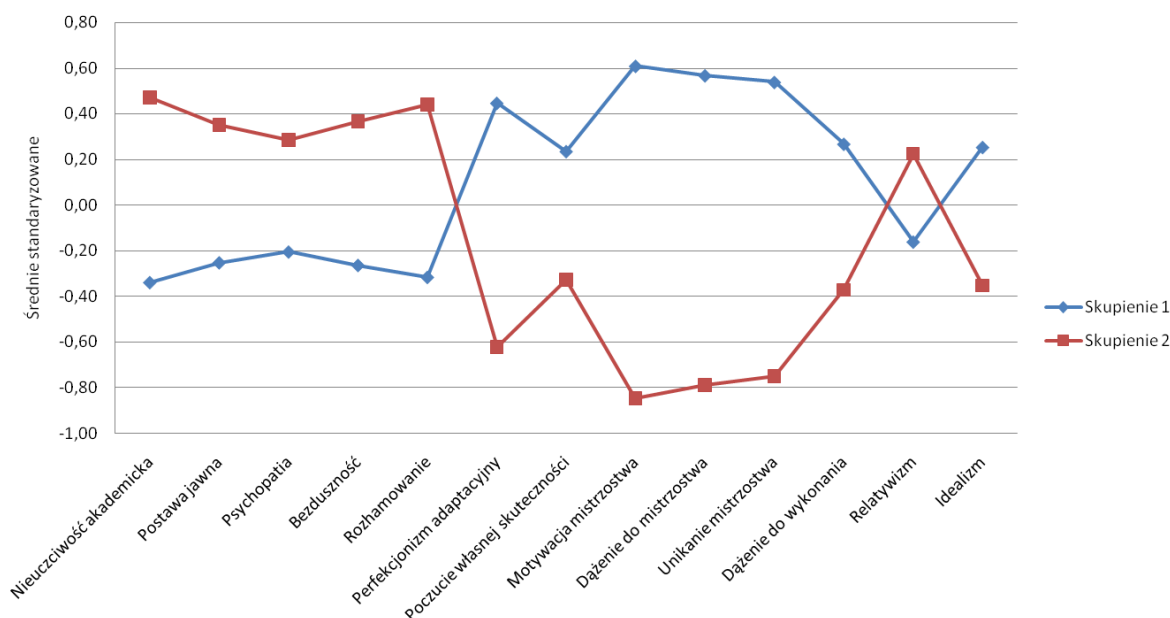
*Średnie i wyniki analizy wariancji dla dwóch wyróżnionych skupień*

Zmienna	Średnie skupień		Analiza wariancji
	Skupienie 1 Zmotywowani idealiści n=227	Skupienie 2 Niezmotywowani relatywiści n=163	F
<b>Deklarowana skłonność do popełniania nieuczciwości akademickiej</b>	-0,34	0,47	<b>74,22*</b>
<b>Psychopatia</b>	-0,20	0,29	<b>24,17*</b>
Bezdušność	-0,26	0,37	<b>41,72*</b>
Rozhamowanie	-0,32	0,44	<b>62,93*</b>
<b>Perfekcjonizm adaptacyjny</b>	0,45	-0,62	<b>150,06*</b>
<b>Poczucie własnej skuteczności</b>	0,24	-0,33	<b>32,51*</b>
<b>Motywacja osiągnięć</b>			
Mistrzostwa	0,61	-0,85	<b>417,30*</b>
Dążenia	0,57	-0,79	<b>317,26*</b>
Unikania	0,54	-0,75	<b>263,95*</b>
Wykonania			
Dążenia	0,27	-0,37	<b>43,04*</b>
<b>Orientacja moralna</b>			
Idealizm	0,25	-0,35	<b>38,20*</b>
Relatywizm	-0,16	0,22	<b>14,64*</b>

Zmienna	Średnie skupień		Analiza wariacji
	Skupienie 1 Zmotywowani idealisci n=227	Skupienie 2 Niezmotywowani relatywiści n=163	
Postawa jawna	-0,25	0,35	37,80*

\*  $p < 0,001$

Powyższe wyniki wskazują, iż osoby wchodzące w skład drugiego skupienia, które nazwano niezmotywowanymi relatywistami, w porównaniu z osobami należącymi do skupienia pierwszego, które nazwano zmotywowanymi idealistami, deklarują wyższy poziom nieuczciwości akademickiej oraz bardziej pozytywne postawy względem oszustw. W zakresie czynników osobowościowych niezmotywowani relatywiści charakteryzują się wyższym poziomem psychopatii i jej wymiarów bezduszości oraz rozhamowania, a także niższym poziomem perfekcjonizmu adaptacyjnego. Z kolei zmotywowani idealisci prezentują wyższy poziom poczucia własnej skuteczności, motywacji mistrzostwa, zarówno w postaci dążenia, jak i unikania oraz wyższy poziom dążenia do wykonania. W przypadku orientacji moralnej wyższy poziom relatywizmu charakteryzuje niezmotywowanych relatywistów, a wyższy poziom idealizmu – zmotywowanych idealistów. Graficzną reprezentację powyższych różnic prezentuje rysunek 7.



Rysunek 7. Wykres średnich dla dwóch wyróżnionych skupień.

Po uzyskaniu powyższych wyników przeprowadzono także dodatkowe analizy, mające na celu podział danych na większą ilość skupień, która być może pozwoliłaby na wyróżnienie specyficznych podtypów osób badanych. W wyniku przeprowadzonych obliczeń otrzymano dwa istotne rozwiązania (w podziale na trzy oraz cztery skupienia), z których do dalszych analiz wybrano drugie, dające większe możliwości interpretacji i uzasadnienia merytorycznego. Brak równoliczności poszczególnych skupień wynika z wyodrębnienia grupy osób o najwyższej deklarowanej nieuczciwości, która z uwagi na charakter tego zjawiska obejmuje mniejszą liczbę badanych. Analiza wariancji w przypadku wszystkich zmiennych okazała się istotna statystycznie, w związku z czym przeprowadzono analizę różnic między poszczególnymi skupieniami z zastosowaniem nieparametrycznego testu ANOVA rang Kruskala-Wallisa. Średnie rangi dla wyróżnionych skupień oraz wyniki wielokrotnych porównań między skupieniami w obrębie tworzących je zmiennych prezentuje tabela 14.

Tabela 14

*Średnie rangi oraz wyniki dla porównań wielokrotnych między czterema wyróżnionymi skupieniami*

Zmienna		Średnie rangi	Wartości 'z' dla porównań wielokrotnych			
			Skupienie 1	Skupienie 2	Skupienie 3	Skupienie 4
			Zmotywowani idealisci	Nieskuteczni idealisci	Psychopatyczni relatywiści	Niezmotywowani relatywiści
			n=129	n=153	n=70	n=38
Deklarowana skłonność do popełniania nieuczciwości akademickiej	Skupienie 1	148,26		3,41**	4,42***	7,87***
	Skupienie 2	194,17	3,41**		1,72	5,77***
	Skupienie 3	222,22	4,42***	1,72		3,95***
	Skupienie 4	312,00	7,87	5,77***	3,95***	
Psychopatia	Skupienie 1	183,26		3,43**	8,04***	3,07*
	Skupienie 2	137,07	3,43**		11,11***	5,38***
	Skupienie 3	317,75	8,04***	11,11***		3,11***
	Skupienie 4	247,04	3,07*	5,38***	3,11***	
Bezdusznosc	Skupienie 1	147,84		1,20	10,75***	4,45***
	Skupienie 2	164,03	1,20		10,07***	3,74**
	Skupienie 3	327,76	10,75***	10,07***		3,85***
	Skupienie 4	240,34	4,45***	3,74**	3,85***	
Rozhamowanie	Skupienie 1	158,90		2,03	4,81***	5,62***
	Skupienie 2	186,30	2,03		3,27**	4,39***

Zmienna	Średnie rangi	Wartości 'z' dla porównań wielokrotnych			
		Skupienie 1	Skupienie 2	Skupienie 3	Skupienie 4
		Zmotywowani idealiści	Nieskuteczni idealiści	Psychopatyczni relatywiści	Niezmotywowani relatywiści
		n=129	n=153	n=70	n=38
	Skupienie 3	239,41	4,81***	3,27**	1,61
	Skupienie 4	275,92	5,62***	4,39***	1,61
	Skupienie 1	283,53	9,91***	5,19***	9,91***
	Skupienie 2	150,05	9,91***	2,87*	3,56**
Perfekcjonizm adaptacyjny	Skupienie 3	196,73	5,19***	2,87*	5,25***
	Skupienie 4	77,38	9,91***	3,56**	5,25***
Poczucie własnej skuteczności	Skupienie 1	246,95	6,94***	2,13***	4,13***
	Skupienie 2	153,44	6,94***	3,56**	0,37
	Skupienie 3	211,32	2,13	3,56**	2,22
	Skupienie 4	161,04	4,13***	0,37	2,22
Motywacja mistrzostwa	Skupienie 1	308,86	12,00***	7,40***	13,65***
	Skupienie 2	147,15	12,00	2,32	5,99***
	Skupienie 3	184,96	7,40	2,32	7,05***
	Skupienie 4	24,75	13,65	5,99	7,05
Dążenie do mistrzostwa	Skupienie 1	299,39	10,87***	6,73***	12,93***
	Skupienie 2	152,94	10,87***	2,08	6,00***
	Skupienie 3	186,73	6,73***	2,08	6,88***
	Skupienie 4	30,34	12,93***	6,00***	6,88***
Unikanie mistrzostwa	Skupienie 1	291,39	10,11***	6,08***	11,94***
	Skupienie 2	155,19	10,11***	2,12	5,49***
	Skupienie 3	189,67	6,08***	2,12	6,46***
	Skupienie 4	43,04	11,94***	5,49***	6,46***
Dążenie do wykonania	Skupienie 1	255,36	7,67***	1,26	7,66***
	Skupienie 2	152,03	7,67***	5,05***	2,74*
	Skupienie 3	234,24	1,26	5,05***	6,09***
	Skupienie 4	95,96	7,66***	2,74*	6,09***
Idealizm	Skupienie 1	245,70	2,10	9,77***	4,81***
	Skupienie 2	217,37	2,10	8,31***	3,51**
	Skupienie 3	82,26	9,77***	8,31***	2,79*
	Skupienie 4	145,63	4,81***	3,51**	2,79*
Relatywizm	Skupienie 1	165,69	1,03	5,19***	4,33***
	Skupienie 2	179,57	1,03	4,49***	3,73***
	Skupienie 3	252,58	5,19***	4,49***	0,14
	Skupienie 4	255,70	4,33***	3,73***	0,14
Postawa jawna	Skupienie 1	162,04	2,87*	3,15**	4,35***
	Skupienie 2	200,76	2,87*	0,86	2,53
	Skupienie 3	214,71	3,15**	0,86	1,66

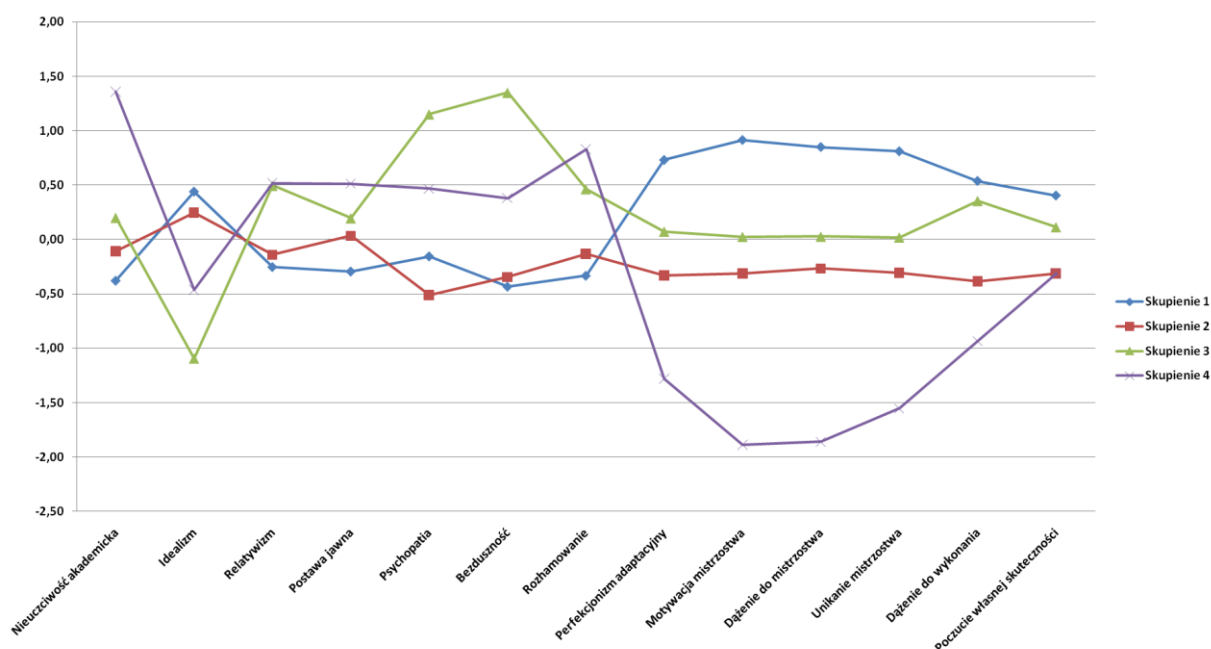
Zmienna	Średnie rangi	Wartości 'z' dla porównań wielokrotnych			
		Skupienie 1	Skupienie 2	Skupienie 3	Skupienie 4
		Zmotywowani idealiści	Nieskuteczni idealiści	Psychopatyczni relatywiści	Niezmotywowani relatywiści
		n=129	n=153	n=70	n=38
Skupienie 4	252,50	4,35***	2,53	1,66	

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Wśród wyróżnionych grup skupienie numer jeden, podobnie jak skupienie pierwsze w poprzedniej analizie, tworzą osoby o najniższym poziomie deklarowanej nieuczciwości akademickiej, relatywizmu, rozhamowania oraz bezduszości oraz najwyższym poziomie perfekcjonizmu adaptacyjnego, poczucia własnej skuteczności, wszystkich analizowanych rodzajów motywacji osiągnięć, a także idealizmu (zmotywowani idealiści). Z kolei studenci należący do skupienia czwartego prezentują, podobnie jak osoby należące do skupienia drugiego w poprzedniej analizie, najwyższy poziom deklarowanej nieuczciwości akademickiej, rozhamowania i relatywizmu, wysoki poziom bezduszości, najniższy poziom perfekcjonizmu adaptacyjnego i motywacji osiągnięć oraz niski poziom idealizmu i poczucia własnej skuteczności (niezmotywowani relatywiści). Zmotywowani idealiści prezentują również najmniej, a niezmotywowani relatywiści najbardziej pozytywne nastawienie do nieuczciwości akademickiej.

Pozostałe dwa skupienia nie różnią się istotnie między sobą w zakresie poziomu deklarowanej nieuczciwości akademickiej i motywacji mistrzostwa, plasującymi się pomiędzy wynikami osiągniętymi przez niezmotywowanych relatywistów i zmotywowanych idealistów oraz w zakresie postawy jawnej wobec oszustw nie różniące się istotnie od wyników osiągniętych przez niezmotywowanych relatywistów. W przypadku pozostałych zmiennych oba skupienia prezentują odmienne profile. Osoby należące do skupienia drugiego, które nazwano nieskutecznymi idealistami, charakteryzują się najniższym spośród wszystkich grup poziomem poczucia własnej skuteczności i psychopatii oraz niskim poziomem bezduszości i rozhamowania. Z kolei studentów należących do skupienia trzeciego, których nazwano psychopatycznymi relatywistami, cechuje najwyższy spośród wszystkich grup poziom psychopatii i bezduszości oraz wysoki poziom poczucia własnej skuteczności i rozhamowania. Nieskuteczni idealiści prezentują wysoki poziom idealizmu, a psychopatyczni relatywiści wysoki poziom relatywizmu. Ponadto psychopatyczni relatywiści, w porównaniu do nieskutecznych idealistów, mają istotnie wyższy poziom perfekcjonizmu

adaptacyjnego oraz motywacji dążenia do wykonania. Graficzną reprezentację powyższych różnic prezentuje rysunek 8.



Rysunek 8. Wykres średnich dla czterech wyróżnionych skupień.

**Interpretacja.** Przeprowadzona analiza skupień dała dwa rozwiązania umożliwiające wyznaczenie i opisanie dwóch oraz czterech profili osób, deklarujących odmienną częstość nieuczciwości akademickiej.

Rozwiązanie pierwsze dzieli osoby badane na dwa skupienia, których profile odzwierciedlają zweryfikowane w ramach hipotezy pierwszej relacje między zmiennymi. Niezmotywowani relatywiści (skupienie 2), w porównaniu ze zmotywowanymi idealistami (skupienie 1), deklarują wyższy poziom nieuczciwości akademickiej, mają bardziej przychylne postawy względem nieuczciwości, wyższy poziom relatywizmu oraz niższy poziom idealizmu moralnego. Pod względem czynników osobowościowych charakteryzuje je wyższy poziom psychopatii, bezdušności i rozhamowania oraz niższy poziom perfekcjonizmu adaptacyjnego, a pod względem czynników motywacyjnych – niższy poziom poczucia własnej skuteczności, motywacji mistrzostwa oraz dążenia do wykonania. W ich przypadku podejmowanie nieuczciwych zachowań może wynikać z profilu osobowościowego sprzyjającego podejmowaniu działań ryzykownych i impulsywnych, aby osiągnąć wyznaczone cele akademickie, które, ze względu na niski poziom perfekcjonizmu adaptacyjnego, mogą być trudne do realizacji, szczególnie przy niskim poziomie poczucia

skuteczności oraz motywacji osiągnięć. Ponieważ poziom idealizmu i relatywizmu charakteryzujący niezmotywowanych relatywistów sprzyja angażowaniu się w nieuczciwe działania, mogą one być podejmowane jako środek zaradczy czy strategia radzenia sobie w środowisku akademickim bez negatywnych konsekwencji moralnych i w zgodzie z przychylną postawą wobec tego typu działań. Zmotywowanych idealistów charakteryzuje natomiast mniej przychylne nastawienie do nieuczciwości, niski poziom psychopatii i wysoki poziom czynników motywacyjnych. Orientacja moralna wraz z perfekcjonizmem adaptacyjnym sprzyja w ich przypadku działaniu opartym na wysokich standardach wykonania i zgodnym z obowiązującymi normami. W przypadku zmotywowanych idealistów poziom nieuczciwości akademickiej jest niski i być może ma charakter sytuacyjny.

W ramach rozwiązania drugiego opisanego powyżej podział zostaje powielony przez dwa skrajne skupienia, których członkowie reprezentują najmniejszy (skupienie 1) i największy (skupienie 4) poziom deklarowanej nieuczciwości akademickiej. Pozostałe dwie grupy tworzą natomiast osoby o umiarkowanym poziomie nieuczciwości akademickiej, której przejawianie może w ich przypadku wynikać z występowania odmiennych czynników ryzyka.

Nieskutecznych idealistów charakteryzuje niski poziom psychopatii i perfekcjonizmu adaptacyjnego oraz poczucia własnej skuteczności i dążenia do wykonania, a także wysoki poziom idealizmu i niski relatywizmu. Profil ten sugeruje, że w ich przypadku nieuczciwe zachowania mogą być związane przede wszystkim z niską motywacją do podejmowania działań sprzyjających osiągnięciu określonego celu w obszarze akademickim oraz niskim poczuciem skuteczności w ramach faktycznie realizowanych aktywności. Niskie wyniki w obszarze psychopatii sugerują, że podejmowane oszustwa nie mają charakteru impulsywnego, wynikającego z braku samokontroli czy lęku, lecz prawdopodobnie związane się z trudnością w stawianiu i realizowaniu realistycznych celów na co wskazuje niski poziom perfekcjonizmu adaptacyjnego. Czynnikiem ochronnym przed wysokim poziomem nieuczciwości dla nieskutecznych idealistów może być orientacja moralna, której charakter jest zbliżony do tego przejawianego przez zmotywowanych idealistów. Psychopatyczni relatywiści z kolei, charakteryzują się wysokim poziomem psychopatii i perfekcjonizmu adaptacyjnego oraz motywacji mistrzostwa i dążenia do wykonania, a także niskim poziomem idealizmu i wysokim relatywizmu. W ich przypadku nieuczciwość akademicka wydaje się mieć związek przede wszystkim z relatywistycznym podejściem do norm moralnych, co pozostaje w zgodzie z wysokimi wskaźnikami w obszarze psychopatii. Charakterystyczne dla psychopatycznych relatywistów może być impulsywne oszukiwanie, także w sytuacjach

ryzykownych, być może związane z chęcią osiągnięcia wyników lepszych od innych, na co wskazywałaby wysoka motywacja dążenia do wykonania. Czynnikiem ochronnym przed wysokim poziomem nieuczciwości w przypadku tej grupy stanowić może perfekcjonizm adaptacyjny oraz poczucie własnej skuteczności dające szansę na podejmowanie skutecznych działań w obszarze akademickim w celu osiągnięcia realistycznych celów.

W przypadku obu powyższych grup dodatkowym czynnikiem ryzyka jest przychylna postawa wobec nieuczciwości akademickiej, nie różniąca się statystycznie od postawy niezmotywowanych relatywistów, deklarujących najwyższy poziom oszustw. Wynik ten pozostaje w zgodzie z faktem, iż w badanej grupie jedynie siedem osób zadeklarowało, że nie popełniło żadnego z analizowanych rodzajów nieuczciwości, a 95% zaznaczyło, że powszechność nieuczciwości na ich wydziale nie jest niska. Elementy te wspólnie mogą prowadzić do przekonania, że oszustwa są działaniami popełnianymi w różnym stopniu, ale przez wszystkich studentów, a, co za tym idzie, bardziej akceptowalne w ich środowisku. Natomiast motywacja mistrzostwa, której poziom nie różni się statystycznie między nieskutecznymi idealistami i psychopatycznymi relatywistami, może mieć odmienne znaczenie dla podejmowania nieuczciwości przez osoby należące do powyższych grup. W przypadku nieskutecznych idealistów, jej umiarkowany poziom może stanowić dodatkowy czynnik ryzyka z uwagi na prowadzenie do wyznaczania sobie zbyt wysokich standardów wykonania zadań akademickich, trudnych do realizacji z uwagi na niski poziom poczucia własnej skuteczności oraz perfekcjonizmu adaptacyjnego. Z kolei w przypadku psychopatycznych relatywistów, wysoki poziom motywacji mistrzostwa może, wraz z pozostałymi czynnikami motywacyjnymi oraz perfekcjonizmem adaptacyjnym, stanowić czynnik ochronny, motywując do zdobywania wiedzy i zwiększania kompetencji wewnętrznych odpowiedzialnych za sukces lub porażkę.

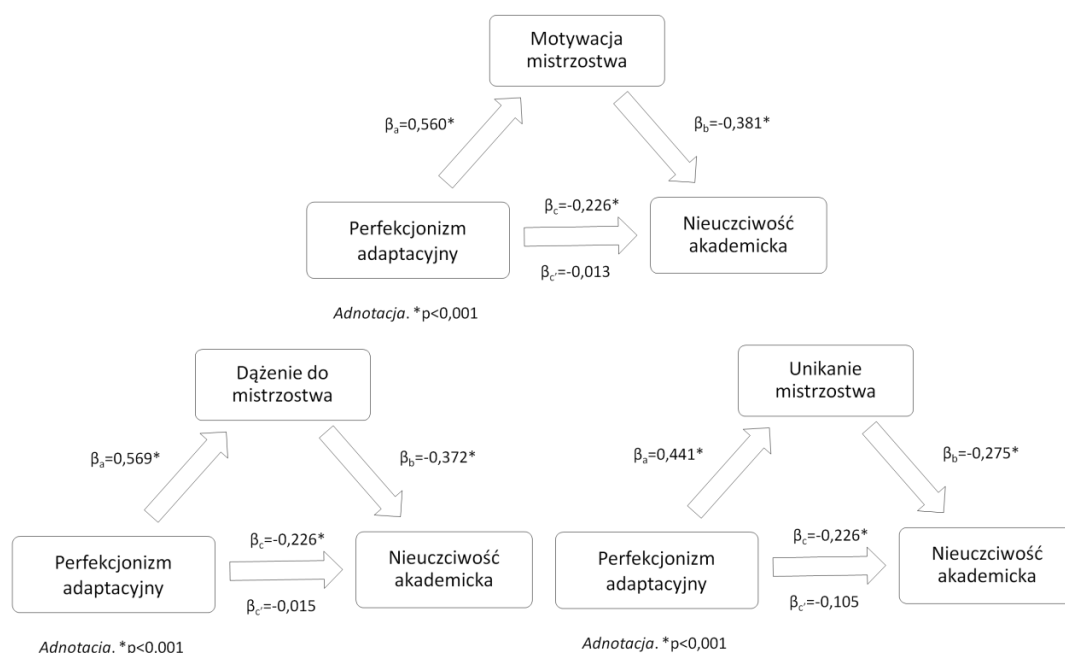
#### *5.1.9.6. Relacja między czynnikami osobowościowymi, motywacyjnymi i deklarowaną nieuczciwością akademicką – analiza mediacji*

**Analiza statystyczna.** W celu odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze, dotyczące roli czynników motywacyjnych jako mediatora relacji między czynnikami osobowościowymi a deklarowaną nieuczciwością akademicką, przeprowadzono analizę mediacji z wykorzystaniem makra PROCESS 2.16.3 dla programu SPSS Statistics, umożliwiającego przeprowadzanie obliczeń z użyciem metody bootstrap do estymacji poziomu istotności, która nie wymaga spełnienia założeń dotyczących rozkładu normalnego analizowanych zmiennych



(Hayes, 2013). Wszystkie dane zostały wystandaryzowane, liczba prób bootstrap wynosiła 10 000, a modelem makra PROCESS wykorzystanym do analizy był model 4.

Sprawdzone zależności dotyczyły w pierwszej kolejności relacji między **perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym a deklarowaną nieuczciwością akademicką**, których oczekiwanymi mediatorami były **poczucie własnej skuteczności (hipoteza 2.1) i motywacja osiągnięć (hipoteza 2.2)**. Spośród analizowanych modeli istotne statystycznie całkowite mediacje osiągnięte zostały dla relacji między perfekcjonizmem adaptacyjnym i deklarowaną nieuczciwością akademicką, której mediatorami okazała się motywacja mistrzostwa oraz jej podskale: dążenie do mistrzostwa oraz unikanie mistrzostwa. Wartości uzyskanych współczynników prezentuje Rysunek 9.



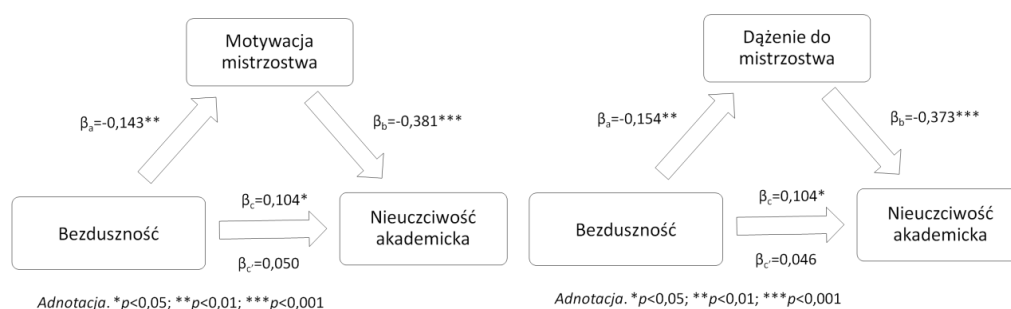
*Rysunek 9.* Model mediacyjny dla relacji między perfekcjonizmem adaptacyjnym (predyktor), motywacją mistrzostwa i jej podskalami (mediator) a deklarowaną nieuczciwością akademicką (zmienna wynikowa).

Jak widać, perfekcjonizm adaptacyjny stanowił istotny predyktor motywacji mistrzostwa ( $\beta_a$ ; 95% CI [0,48;0,64]), a motywacja mistrzostwa istotny predyktor deklarowanej nieuczciwości akademickiej ( $\beta_b$ ; 95% CI [-0,49;-0,27]). Perfekcjonizm adaptacyjny był istotnie negatywnie związany z deklarowaną nieuczciwością akademicką ( $\beta_c$ ; 95% CI [-0,32;-0,13]), jednak po wprowadzeniu mediatora relacja ta okazała się nieistotna statystycznie ( $\beta_c$ ; 95% CI [-0,12;0,10]). Dodatkowo mediacja została potwierdzona zarówno testem Sobela ( $z=-6,00$ ;  $p<0,001$ ), jak i estymacją efektu pośredniego (95% CI [-0,31;-0,13]).

Perfekcjonizm adaptacyjny stanowił również istotny predyktor dążenia do mistrzostwa ( $\beta_a$ ; 95% CI [0,49;0,65]), a dążenie do mistrzostwa istotny predyktor deklarowanej nieuczciwości akademickiej ( $\beta_b$ ; 95% CI [-0,53;-0,21]). Perfekcjonizm adaptacyjny był istotnie negatywnie związany z deklarowaną nieuczciwością akademicką ( $\beta_c$ ; 95% CI [-0,33;-0,12]), jednak po wprowadzeniu mediatora relacja ta okazała się nieistotna statystycznie ( $\beta_c$ ; 95% CI [-0,15;0,12]). Dodatkowo mediacja została potwierdzona zarówno testem Sobela ( $z=-4,38$ ;  $p<0,001$ ), jak i estymacją efektu pośredniego (95% CI [-0,31;-0,12]).

Perfekcjonizm adaptacyjny stanowił także istotny predyktor unikania mistrzostwa ( $\beta_a$ ; 95% CI [0,34;0,54]), a unikania mistrzostwa istotny predyktor deklarowanej nieuczciwości akademickiej ( $\beta_b$ ; 95% CI [-0,41;-0,15]). Perfekcjonizm adaptacyjny był istotnie negatywnie związany z deklarowaną nieuczciwością akademicką ( $\beta_c$ ; 95% CI [-0,33;-0,12]), jednak po wprowadzeniu mediatora relacja ta okazała się nieistotna statystycznie ( $\beta_c$ ; 95% CI [-0,22;0,01]). Dodatkowo mediacja została potwierdzona zarówno testem Sobela ( $z=-3,75$ ;  $p<0,01$ ), jak i estymacją efektu pośredniego (95% CI [-0,19;-0,07]).

W następnej kolejności analizie poddano relacje między **wymiarami psychopatii a deklarowaną nieuczciwością akademicką**, których oczekiwanymi mediatorami były **poczucie własnej skuteczności (hipoteza 2.3)** i **motywacja osiągnięć (hipoteza 2.4)**. Spośród analizowanych modeli istotne statystycznie całkowite mediacje osiągnięte zostały dla relacji między bezduszością i deklarowaną nieuczciwością akademicką, której mediatorami okazała się motywacja mistrzostwa oraz jej podskala – dążenie do mistrzostwa. Wartości uzyskanych współczynników prezentuje rysunek 10.



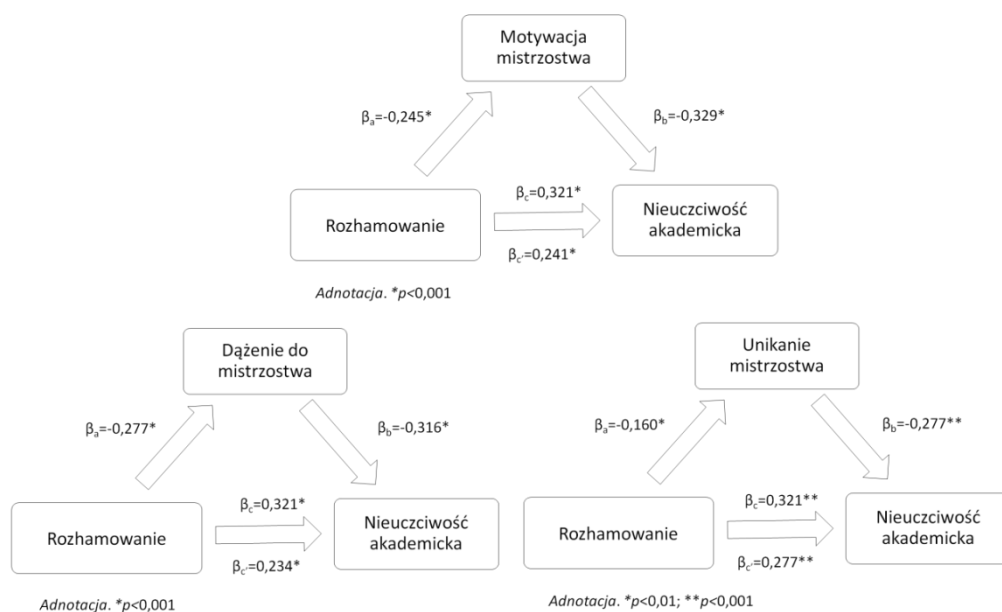
**Rysunek 10.** Modele mediacyjne dla relacji między bezduszością (predyktor), motywacją mistrzostwa i jej podskala (mediator) a deklarowaną nieuczciwością akademicką (zmienna wynikowa).

Bezdusznosc stanowiła istotny predyktor motywacji mistrzostwa ( $\beta_a$ ; 95% CI [-0,24;-0,04]), a motywacja mistrzostwa istotny predyktor deklarowanej nieuczciwości akademickiej

( $\beta_b$ ; 95% CI [-0,48;-0,29]). Bezdużność była również istotnie pozytywnie związana z deklarowaną nieuczciwością akademicką ( $\beta_c$ ; 95% CI [0,01;0,20]), jednak po wprowadzeniu mediatora relacja ta okazała się nieistotna statystycznie ( $\beta_c$ ; 95% CI [-0,04;0,14]). Dodatkowo mediacja została potwierdzona zarówno testem Sobela ( $z=2,66$ ;  $p=0,007$ ), jak i estymacją efektu pośredniego (95% CI [0,01;0,11]).

Jak widać, bezdużność stanowiła także istotny predyktor dążenia do mistrzostwa ( $\beta_a$ ; 95% CI [-0,24;-0,04]), a dążenie do mistrzostwa istotny predyktor deklarowanej nieuczciwości akademickiej ( $\beta_b$ ; 95% CI [-0,48;-0,29]). Bezdużność była istotnie pozytywnie związana z deklarowaną nieuczciwością akademicką ( $\beta_c$ ; 95% CI [0,01;0,20]), jednak po wprowadzeniu mediatora relacja ta okazała się nieistotna statystycznie ( $\beta_c$ ; 95% CI [-0,04;0,14]). Dodatkowo mediacja została potwierdzona zarówno testem Sobela ( $z=2,66$ ;  $p=0,007$ ), jak i estymacją efektu pośredniego (95% CI [0,01;0,11]).

Istotne statystycznie częściowe mediacje osiągnięte zostały natomiast dla relacji między rozhamowaniem i deklarowaną nieuczciwością akademicką, której mediatorami okazała się motywacja mistrzostwa oraz jej podskale: dążenie do mistrzostwa oraz unikanie mistrzostwa. Wartości uzyskanych współczynników prezentuje rysunek 11.



Rysunek 11. Modele mediacyjne dla relacji między rozhamowaniem (predyktor), motywacją mistrzostwa i jej podskalami (mediator) a deklarowaną nieuczciwością akademicką (zmienna wynikowa).

Rozhamowanie stanowiło istotny predyktor motywacji mistrzostwa ( $\beta_a$ ; 95% CI [-0,34;-0,15]), a motywacja mistrzostwa istotny predyktor deklarowanej nieuczciwości

akademickiej ( $\beta_b$ ; 95% CI [-0,42;-0,24]). Rozhamowanie było istotnie pozytywnie związane z deklarowaną nieuczciwością akademicką ( $\beta_c$ ; 95% CI [0,23;0,42]) i relacja ta pozostała istotna statystycznie po wprowadzeniu mediatora ( $\beta_c$ ; 95% CI [0,15;0,33]). Efekt częściowej mediacji został potwierdzony jednak testem Sobela ( $z=4,03$ ;  $p<0,001$ ) oraz estymacją efektu pośredniego (95% CI [0,04;0,13]).

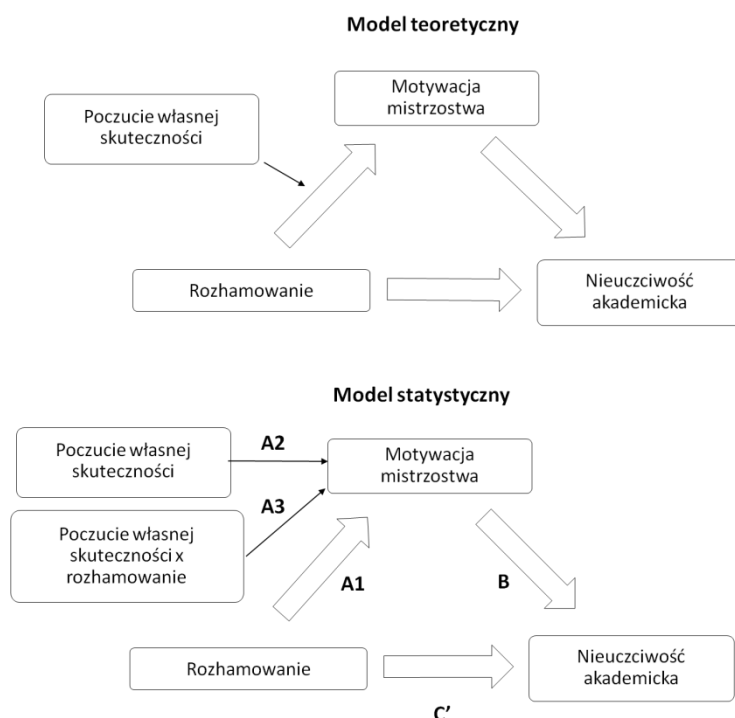
Rozhamowanie stanowiło również istotny predyktor dążenia do mistrzostwa ( $\beta_a$ ; 95% CI [-0,37;-0,18]), a dążenie do mistrzostwa istotny predyktor deklarowanej nieuczciwości akademickiej ( $\beta_b$ ; 95% CI [-0,41;-0,22]). Rozhamowanie było istotnie pozytywnie związane z deklarowaną nieuczciwością akademicką ( $\beta_c$ ; 95% CI [0,23;0,42]) i relacja ta pozostała istotna statystycznie po wprowadzeniu mediatora ( $\beta_c$ ; 95% CI [0,14;0,33]). Efekt częściowej mediacji został jednak potwierdzony testem Sobela ( $z=4,29$ ;  $p<0,001$ ) oraz estymacją efektu pośredniego (95% CI [0,05;0,14]).

Rozhamowanie stanowiło ponadto istotny predyktor unikania mistrzostwa ( $\beta_a$ ; 95% CI [-0,26;-0,06]), a unikanie mistrzostwa istotny predyktor deklarowanej nieuczciwości akademickiej ( $\beta_b$ ; 95% CI [-0,37;-0,19]). Rozhamowanie było istotnie pozytywnie związane z deklarowaną nieuczciwością akademicką ( $\beta_c$ ; 95% CI [0,23;0,42]) i relacja ta pozostała istotna statystycznie po wprowadzeniu mediatora ( $\beta_c$ ; 95% CI [0,19;0,37]). Efekt częściowej mediacji został potwierdzony jednak testem Sobela ( $z=2,78$ ;  $p=0,055$ ) oraz estymacją efektu pośredniego (95% CI [0,02;0,08]).

Fakt, że **poczucie własnej skuteczności** nie stanowiło mediatora relacji pomiędzy czynnikami osobowościowymi a nieuczciwością akademicką, pozostaje w sprzeczności z opisywanymi powiązaniem między stałymi cechami osobowości a przekonaniem na temat skuteczności podejmowanych przez siebie działań i wynikającymi z nich tendencjami motywacyjnymi prowadzącymi do podejmowania określonych działań w środowisku akademickim (por. Multon, Brown, Lent, 1991; Pajares, 1996) oraz wynikami badań, w których poczucie własnej skuteczności mediowało relację między cechami osobowości a zachowaniami akademickimi (por. Bong i in., 2014; Seo, 2008). Być może więc zależność między osobowością, poczuciem własnej skuteczności i deklarowaną nieuczciwością akademicką ma bardziej złożony charakter, trudny do zrekonstruowania w badaniu poprzecznym, w którym pomiar poszczególnych zmiennych zachodzi w jednym punkcie czasowym. Z uwagi na to podjęto próbę przeanalizowania możliwej roli poczucia własnej skuteczności jako moderatora relacji między cechami osobowości a deklarowaną nieuczciwością akademicką. Uzasadnieniem dla tych analiz są wyniki przeprowadzonej

analizy skupień wskazującej, iż osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności, charakteryzujące się jednocześnie wysokim poziomem czynników osobowościowych nie deklarowały najwyższej w badanej grupie częstości podejmowania oszustw oraz wyniki badań wskazujące, że powiązanie przyczyn własnych sukcesów lub porażek z czynnikami niezależnymi od jednostki stanowi moderator relacji między cechami osobowości a podejmowaniem określonych działań (Prabhu, Sutton, Sauser, 2008).

Analiza moderacji, przeprowadzona z wykorzystaniem modelu 1 makra PROCESS dla programu SPSS Statistics, ujawniła istotną statycznie interakcję dla poczucia własnej skuteczności i rozhamowania ( $\beta = -0,026$ ;  $p = 0,02$ ; 95% CI  $[-0,05; -0,01]$ ), która poprawiła procent wyjaśnianej w modelu wariancji z 10,3% na 11,6% ( $F = 5,78$ ;  $p = 0,02$ ). Ponieważ przyrost ten nie poprawił znacznie testowanego modelu, a zmianę relacji między rozhamowaniem i deklarowaną nieuczciwością zanotowano tylko dla 1,03% najwyższych wyników poczucia własnej skuteczności, analizie poddano model moderowanej mediacji, wykorzystując do obliczeń model 7 makra PROCESS (por. Smoktunowicz, Cieślak, Żukowska, 2013). W modelu tym estymacji podlega stopień, w którym efekt pośredni zmiennej niezależnej na zmienną zależną poprzez mediator zależy od wartości moderatora (Hayes, 2013, 2015). W analizowanym przypadku sprawdzano, na ile efekt opisanej powyżej mediacji pomiędzy rozhamowaniem, motywacją mistrzostwa a deklarowaną nieuczciwością zależy od wartości poczucia własnej skuteczności, która, jak wskazują badania, poprzedza motywację osiągnięć (por. Bong, 2005; Bong, Skaalvik, 2003; Elliot, Church, 1997) i zgodnie z przedstawionymi powyżej wynikami, moderuje relację rozhamowania z deklarowaną nieuczciwością akademicką. Graficzną reprezentację opisywanej relacji przedstawia rysunek 12.



*Rysunek 12.* Model teoretyczny i statystyczny moderowanej mediacji dla relacji między rozhamowaniem (predyktor), poczuciem własnej skuteczności (moderator), motywacją mistrzostwa (mediator) i deklarowaną nieuczciwością akademicką (zmienna wynikowa).

Statystyki osiągnięte dla testowanego modelu zamieszczone zostały w tabeli 15. Jak widać, osoby o wysokim poziomie rozhamowania, przejawiające niski poziom motywacji mistrzostwa (A1), deklarowały wyższy poziom nieuczciwości akademickiej (B). Dodatkowo, interakcja między rozhamowaniem oraz poczuciem własnej skuteczności (A3) okazała się istotna statystycznie, co wraz z istotnym statystycznie indeksem moderowanej mediacji (index=-0,03; 95% CI [-0,07;-0,003]), przyjmującym wartość ujemną oznacza, że pośredni efekt rozhamowania na deklarowaną nieuczciwość akademicką mediowany przez motywację mistrzostwa jest negatywnie moderowany przez poczucie własnej skuteczności. Im wyższe wyniki moderatora, tym efekt mediacji staje się słabszy, a dla wartości poczucia własnej skuteczności powyżej jednego odchylenia standardowego od średniej przestaje być istotny statystycznie (95% CI [-0,01;0,09]).

Tabela 15

*Współczynniki regresji modelu moderowanej mediacji dla relacji między rozhamowaniem i zmiennymi motywacyjnymi a deklarowaną nieuczciwością akademicką*

Zmienne		Motywacja mistrzostwa				Nieuczciwość akademicka		
		$\beta$	SE	95% CI		$\beta$	SE	95% CI
<b>Motywacja mistrzostwa</b> (mediator)		-	-	-	B	<b>-0,33*</b>	0,05	-0,42; -0,24
<b>Rozhamowanie</b> (predyktor)	A1	<b>-0,20**</b>	0,05	-0,30; -0,11	C'	<b>0,24*</b>	0,05	0,15; 0,33
<b>Poczucie własnej skuteczności</b> (moderator)	A2	<b>0,17**</b>	0,05	0,08; 0,27		-	-	-
<b>Interakcja</b> rozhamowanie x poczucie własnej skuteczności	A3	<b>0,10*</b>	0,04	0,01; 0,18		-	-	-
<b>Podsumowanie modelu</b>		$R^2=0,10$ ; $F(3, 386)=14,91$ ; $p<0,001$				$R^2=0,21$ ; $F(2, 387)=49,88$ ; $p<0,001$		

\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$

**Interpretacja.** Hipoteza druga, dotycząca związków mediacyjnych między czynnikami osobowościowymi, motywacyjnymi i nieuczciwością akademicką, została potwierdzona w trzech przypadkach – motywacja mistrzostwa okazała się mediatorem relacji między perfekcjonizmem adaptacyjnym a deklarowaną częstością podejmowania nieuczciwości akademickiej, rozhamowaniem a deklarowaną częstością podejmowania nieuczciwości akademickiej oraz między bezduszością a deklarowaną częstością podejmowania nieuczciwości akademickiej.

Im wyższy perfekcjonizm adaptacyjny (hipoteza 2.2), tym wyższa motywacja mistrzostwa, a im wyższa motywacja – tym niższa deklarowana nieuczciwość akademicka. Całkowita mediacja między powyższymi zmiennymi wskazuje, że osoby o silnym perfekcjonizmie adaptacyjnym napędzane potrzebą osiągnąć częściej kanalizują ją przyjmując motywację mistrzostwa w podejmowanych działaniach, przez co rzadziej popełniają oszustwa akademickie (por. Verner-Filion, Gaudreau, 2010). Wysokie standardy działania prezentowane przez perfekcjonistów adaptacyjnych wiążą się z chęcią zdobywania wiedzy i jak najlepszego jej opanowywania przez co w mniejszym stopniu prowadzą do wykorzystywania nieuczciwych strategii na drodze do osiągnięcia celów.

W przypadku rozhamowania i bezduszości natomiast (hipoteza 2.4) ich wysoki poziom jest negatywnie związany z motywacją mistrzostwa, przewidującą pozytywnie

deklarowaną nieuczciwość akademicką. Całkowita mediacja w przypadku bezduszości sugeruje, że osoby o wysokim jej poziomie, charakteryzujące się niską aktywnością behawioralnego systemu hamowania, niską wrażliwością na nagrody i sumiennością oraz wysoką podatnością na nudę, rzadziej przejawiają w działaniach akademickich motywację opartą na chęci dogłębnego zrozumienia danej dziedziny i dążenia do mistrzostwa opartego na jak najlepszym opanowaniu studiowanego materiału, przez co częściej uciekać się będą do oszustw jako sposobu osiągnięcia akademickich celów bez konieczności angażowania w nie dużej ilości zasobów. Również lekceważenie innych oraz obowiązujących norm, charakterystyczne dla osób o wysokiej bezduszości, wspiera stosowanie oszustw jako środka do osiągnięcia sukcesu, zamiast preferowanego w środowisku akademickim dogłębnego studiowania materiału (por. Williams i in., 2010).

Częściowa mediacja osiągnięta dla rozhamowania wskazuje natomiast, że osoby o wysokim poziomie tej cechy, charakteryzujące się wysoką aktywnością behawioralnego systemu aktywacji, a także niską sumiennością, również rzadziej angażują się w działania akademickie oparte na dążeniu lub unikaniu mistrzostwa wymagającego pilnego studiowania i systematycznej pracy, przez co z większym prawdopodobieństwem angażują się w nieuczciwe działania w obszarze akademickim. Wysoka impulsywność i niska samokontrola osób o wysokim poziomie rozhamowania prowadzi do wykorzystywania oszustw, a nie do rozwijania wiedzy dla osiągnięcia założonych akademickich celów (por. Williams i in., 2010).

Poczucie własnej skuteczności nie okazało się mediatorem relacji między czynnikami osobowościowymi a nieuczciwością akademicką (hipoteza 2.1, hipoteza 2.3). Wartym rozważenia, w podejmowanych w przyszłości badaniach, byłoby przeprowadzenie pomiaru poczucia własnej skuteczności oraz nieuczciwości akademickiej związanej z konkretnym przedmiotem realizowanym przez studentów i sprawdzenie, czy w tym przypadku poczucie własnej skuteczności, związane z działaniami podejmowanymi przy zdobywaniu wiedzy z określonego obszaru mediuje relację między czynnikami osobowościowymi a nieuczciwością.

Dodatkowa analiza efektów pośrednich umożliwiła rozszerzenie opisu uwarunkowań nieuczciwości akademickiej o model moderowanej mediacji, wskazującej, że poczucie własnej skuteczności stanowi moderator dla mediacji, w której motywacja mistrzostwa mediuje związek między rozhamowaniem a deklarowaną częstością popełniania nieuczciwości akademickiej. Otrzymane wyniki wskazują, że wraz ze wzrostem wartości moderatora efekt mediacji staje się słabszy i przestaje być istotny dla jego wysokich wartości. Oznacza to, że, jak sugerowano wcześniej, poczucie własnej skuteczności może stanowić



wskaźnik ogólnej postrzeganej skuteczności podejmowanych działań akademickich i oddziaływać globalnie na konkretne zachowania, podejmowane w sferze studiowania. Jak wskazano wcześniej, profil osób należących do trzeciego skupienia (psychopatyczni relatywiści) wskazuje na wysoki poziom rozhamowania i umiarkowany poziom motywacji mistrzostwa, mogące prowadzić do częstych nieuczciwych zachowań, które jednak nie mają miejsca być może właśnie ze względu na wysoki poziom poczucia własnej skuteczności osób tworzących tę grupę.

Rola czynników motywacyjnych jako mediatorów relacji między zuchwałością i deklarowaną przez studentów nieuczciwością akademicką oraz między perfekcjonizmem dezadaptacyjnym a deklarowaną przez studentów nieuczciwością akademicką, nie była weryfikowana, ze względu na brak istotnych statystycznie zależności pomiędzy zuchwałością i perfekcjonizmem dezadaptacyjnym a nieuczciwością akademicką.

Otrzymane wyniki są zgodne z relacjonowanymi w badaniach powiązaniem między stałymi cechami osobowości i motywacją do określonego działania w kontekście akademickim a rezultatami tych działań czy ich deklarowaną częstością (por. Bidjerano, Dai, 2007; Judge, Ilies, 2002; Komarraju, Karau, Schmeck, 2009). Opisanie związki perfekcjonizmu adaptacyjnego i motywacji mistrzostwa sugerują, że tendencja do wyznaczania sobie wysokich standardów w podejmowanych działaniach oraz potrzeba zorganizowania przekładają się na wyższą motywację mistrzostwa, związaną z określonym sposobem zdobywania wiedzy i wyznaczania celów akademickich. Fakt ten jest spójny z wynikami badań, pokazującymi, że cechy tworzące pięcioczynnikowy model osobowości przewidują od 10% do 44% wariancji w podejściu studentów do nauki (Busato, Prins, Elshout, Hamaker, 1999; Duff, Boyle, Dunleavy, Ferguson, 2004).

Relacje między bezduszością i rozhamowaniem a motywacją mistrzostwa pozostają natomiast spójne z wynikami badań sugerującymi, że podejmowanie działań motywowanych mistrzostwem lub wykonaniem przewidywane jest przez poziom pozytywnej emocjonalności, behawioralnego systemu aktywacji, neurotyzmu, negatywnej emocjonalności oraz behawioralnego systemu hamowania (Elliot, Thrash, 2002), które korelują z powyższymi wymiarami psychopatii.

Wyniki te sugerują, że podejmowane przez studentów działania akademickie, w tym angażowanie się w oszustwa, może być wynikiem zapośredniczonych przez określone motywy różnic w zakresie trwałych cech osobowości, prowadzących do kształtowania się różnych priorytetów czy oczekiwań dotyczących studiowania (por. Clark, Schroth, 2010;

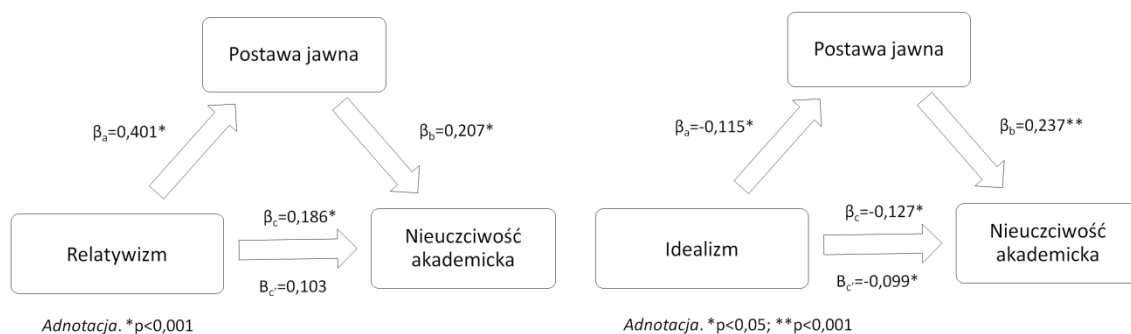
Komaraju, Karau, 2005). Fakt ten oznacza, że dostosowywanie sposobu prowadzenia zajęć akademickich oraz stosowanych przy zachęcaniu do pogłębiania wiedzy wzmocnień do preferencji motywacyjnych osób o różnym natężeniu cech osobowości może umożliwić nauczycielom akademickim oddziaływanie na częstość podejmowania przez studentów nieuczciwych działań.

Powyższe interpretacje należy traktować jednak z pewną ostrożnością, z uwagi na wspomniane wyżej dokonywanie pomiarów w jednym punkcie czasowym ograniczającym możliwość wyciągania wniosków o zależnościach przyczynowo-skutkowych między analizowanymi zmiennymi (por. Cohen, Cohen, West, Aiken, 2002) oraz z uwagi na postulowaną w niektórych badaniach rolę osobowości jako mediatora relacji między czynnikami motywacyjnymi a działaniami akademickimi i ich rezultatami (por. Komaraju i in., 2009). Z uwagi na powyższe elementy oraz ograniczenie związane z możliwym zakłócającym, a nie mediacyjnym charakterem motywacji w omawianych modelach (por. Cichocka, Bilewicz, 2010; MacKinnon, Krull, Lockwood, 2000), wskazane byłyby dalsze analizy związków między omawianymi zmiennymi, przeprowadzane w schemacie podłużnym z pomiarem faktycznego, a nie deklarowanego zachowania.

#### *5.1.9.7. Relacja między orientacją moralną, postawą jawną wobec nieuczciwości akademickiej i deklarowaną nieuczciwością akademicką – analiza mediacji*

**Analiza statystyczna.** W celu odpowiedzi na czwarte pytanie badawcze, dotyczące roli postawy jawnej jako mediatora relacji między orientacją moralną a deklarowaną nieuczciwością akademicką, przeprowadzono analizę mediacji z wykorzystaniem makra PROCESS 2.16.3 dla programu SPSS Statistics (Hayes, 2013). Wszystkie dane zostały wystandaryzowane, liczba prób bootstrap wynosiła 10 000, a modelem makra PROCESS wykorzystanym do analizy był model 4.

Sprawdzone zależności dotyczyły relacji między **relatywizmem (hipoteza 3.1)** a **nieuczciwością akademicką** oraz **idealizmem (hipoteza 3.2)** a **nieuczciwością akademicką**, których oczekiwanym mediatorem była **postawa jawna wobec oszustw akademickich**. Istotna statystycznie całkowita mediacja osiągnięta została dla relacji między relatywizmem a deklarowaną nieuczciwością akademicką, natomiast istotna statystycznie częściowa mediacja dla relacji pomiędzy idealizmem a deklarowaną nieuczciwością akademicką. Wartości uzyskanych współczynników prezentuje rysunek 13.



Rysunek 13. Modele mediacyjne dla relacji między relatywizmem i idealizmem, postawą jawną a deklarowaną nieuczciwością akademicką.

Relatywizm był związany pozytywnie z postawą wobec nieuczciwości ( $\beta_a$ ; 95% CI [0,31;0,49]), która stanowiła istotny predyktor deklarowanej nieuczciwości akademickiej ( $\beta_b$ ; 95% CI [0,10;0,31]). Relacja między relatywizmem a deklarowaną nieuczciwością była istotna i pozytywna ( $\beta_c$ ; 95% CI [0,09;0,28]), jednak po wprowadzeniu mediatora okazała się nieistotna statystycznie ( $\beta_c$ ; 95% CI [-0,002;0,21]). Dodatkowo mediacja została potwierdzona zarówno testem Sobela ( $z=3,52$ ;  $p=0,004$ ), jak i estymacją efektu pośredniego (95% CI [0,05;0,13]).

W przypadku idealizmu stanowił on istotny predyktor postawy jawnej ( $\beta_a$ ; 95% CI [-0,22;-0,02]), która była pozytywnie związana z deklarowaną nieuczciwością akademicką ( $\beta_b$ ; 95% CI [0,14;0,33]). Idealizm stanowił istotny predyktor deklarowanej nieuczciwości ( $\beta_c$ ; 95% CI [-0,23;-0,03]) i relacja ta pozostała istotna statystycznie po wprowadzeniu mediatora ( $\beta_c$ ; 95% CI [-0,20;-0,002]). Efekt częściowej mediacji został jednak potwierdzony testem Sobela ( $z=-2,03$ ;  $p=0,04$ ) oraz estymacją efektu pośredniego (95% CI [-0,06;-0,003]).

**Interpretacja.** Hipoteza trzecia, dotycząca roli postawy jawnej jako mediatora relacji między orientacją moralną a nieuczciwością akademicką, została potwierdzona zarówno dla relatywizmu (hipoteza 3.1; mediacja całkowita), jak i idealizmu (hipoteza 3.2; mediacja częściowa).

Osoby o wysokim poziomie idealizmu, wierząc, że słuszne działania prowadzą zawsze do dobrych konsekwencji, prezentują mniej przychylne postawy względem oszustw, prowadzące do deklarowania mniejszej częstości ich popełniania, natomiast osoby o wysokim poziomie relatywizmu, wątpiące w istnienie uniwersalnych kategorii moralnych, charakteryzują się większą akceptacją wobec oszustw, która związana jest z wyższym poziomem deklarowanej nieuczciwości akademickiej.

Wyniki te potwierdzają oczekiwane zależności pomiędzy zmiennymi, w ramach których kształtowane przez określony sposób rozumowania moralnego jawne postawy względem nieuczciwości akademickiej, prowadzą do bardziej lub mniej przychylnego ustosunkowania wobec oszustw i w efekcie do większej lub mniejszej częstości ich deklarowanego popełniania. Fakt, iż mediacja w przypadku relatywizmu miała charakter całkowity, a w przypadku idealizmu częściowy może wynikać z odmiennego charakteru przekonań moralnych związanych z powyższymi orientacjami. W przypadku relatywizmu oceny moralne tworzone są na bazie przekonania, że nie istnieją uniwersalne zasady postępowania, których należałoby zawsze przestrzegać, co może bezpośrednio sprzyjać tworzeniu się przychylnego ustosunkowania do oszustw akademickich, podejmowanie których w pewnych sytuacjach lub dla osiągnięcia pewnych celów jest uzasadnione. Natomiast w przypadku idealizmu oceny moralne tworzone są w oparciu o przekonanie, że podejmowane przez jednostkę działania nie mogą prowadzić do krzywdy innych ludzi i powinny mieć zawsze na względzie ochronę dobra oraz godności człowieka i w efekcie mogą w mniejszym stopniu kształtować nieprzychylne postawy względem nieuczciwości akademickiej, z uwagi na fakt, że nie prowadzi ona najczęściej do wyrządzania bezpośredniej krzywdy innym osobom (por. Forsyth, 1985; Żylicz, 2010). Prawdopodobne również wydaje się, że związek idealizmu z nieuczciwością akademicką jest bardziej złożony i realizuje się nie tylko poprzez odpowiednio ukształtowaną postawę wobec oszustw akademickich, ale również poprzez inne zmienne.

Choć zasadnym wydaje się założenie o tworzeniu ustosunkowań względem konkretnego działania na bazie tendencji do postrzegania rzeczywistości społecznej w określony pod względem moralnym sposób (por. Żylicz, 2012), powyższą interpretację trzeba traktować z pewną ostrożnością, z uwagi na fakt, że pomiar omawianych zmiennych dokonany był w jednym punkcie czasowym, co utrudnia wnioskowanie o przyczynowo-skutkowym charakterze relacji między zmiennymi (Cohen, Cohen, West, Aiken, 2002). W świetle powyższego ograniczenia deklarowana przez studentów postawa wobec oszustw akademickich może być interpretowana zarówno jako usprawiedliwienie dla ich popełniania, jak i element prowadzący do określonej częstości angażowania się w nieuczciwe działania. Dalsze analizy, jasno strukturalizujące moment pomiaru poszczególnych zmiennych, powinny pozwolić na dokładniejsze poznanie charakteru relacji między omawianymi zmiennymi.

#### 5.1.9.8. Relacja między czynnikami kontekstualnymi, postawą jawną i deklarowaną nieuczciwością akademicką – analiza moderacji

**Analiza statystyczna.** W celu odpowiedzi na piąte pytanie badawcze, dotyczące roli postawy jawnej jako moderatora relacji między czynnikami kontekstualnymi a deklarowaną nieuczciwością akademicką, przeprowadzono analizę moderacji z wykorzystaniem makra PROCESS 2.16.3 dla programu SPSS Statistics (Hayes, 2013). Wszystkie dane zostały wystandaryzowane, liczba prób bootstrap wynosiła 10 000, a modelem makra PROCESS wykorzystanym do analizy był model 1.

Przeprowadzone analizy miały na celu sprawdzenie, czy postawa jawna jest moderatorem relacji między **presją (hipoteza 4.1)** a **nieuczciwością akademicką**, **racjonalizacją (hipoteza 4.2)** a **nieuczciwością akademicką** i **możliwością (hipoteza 4.3)** a **nieuczciwością akademicką**. Istotne statystycznie moderacje wystąpiły dla dwóch relacji – pomiędzy racjonalizacją i deklarowaną nieuczciwością akademicką oraz pomiędzy możliwością i deklarowaną nieuczciwością akademicką.

Statystyki obliczone dla pierwszej z powyższych relacji prezentuje tabela 16. Analiza wykazała brak zależności między racjonalizacją a nieuczciwością akademicką oraz dodatnią zależność między postawą jawną a nieuczciwością akademicką. Efekt interakcji między racjonalizacją (predyktor) a postawą jawną (moderator) okazał się istotny statystycznie i poprawił procent wyjaśnianej wariancji nieuczciwości akademickiej o 2% [ $R^2=0,0865$ ;  $F(3,386)=12,18$ ;  $p<0,001$ ].

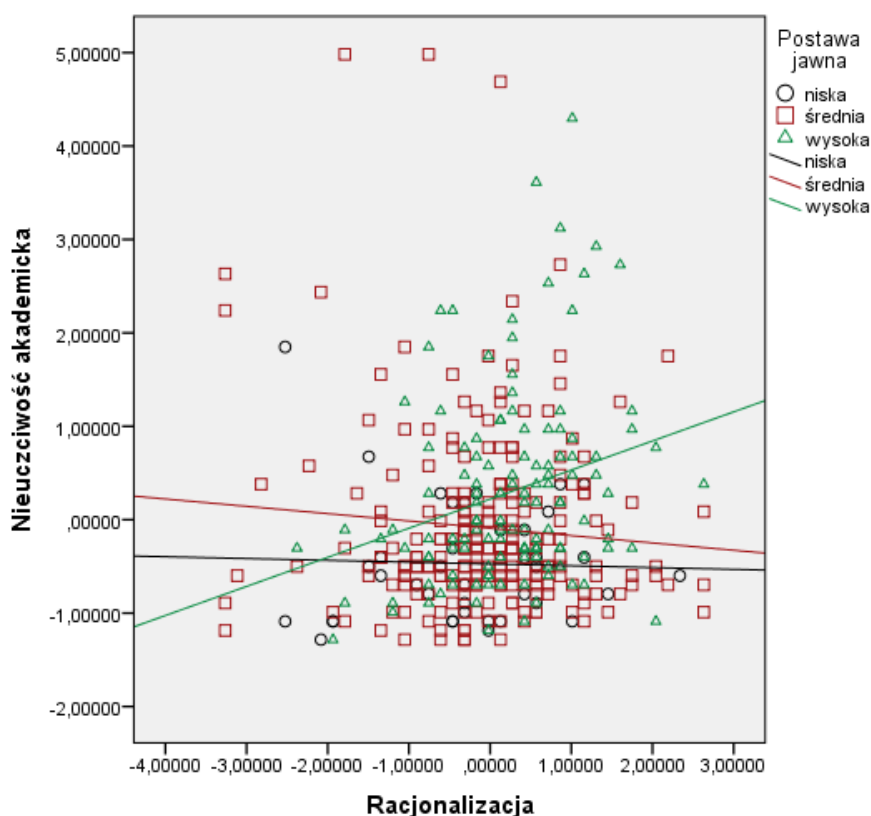
Tabela 16

*Współczynniki regresji modelu moderacji dla relacji między racjonalizacją i deklarowaną nieuczciwością akademicką*

Zmienne	Wskaźniki modelu				Zmiana modelu	
	$\beta$	95% CI	SE	t	$R^2$	F
<b>Stała</b>	-0,02	-0,12; 0,07	0,05	-0,49		
<b>Racjonalizacja (predyktor)</b>	0,05	-0,05; 0,15	0,05	0,96		
<b>Postawa jawna (moderator)</b>	<b>0,22**</b>	0,12; 0,32	0,05	4,41		
<b>Interakcja</b>						
racjonalizacja x postawa	<b>0,15*</b>	0,06; 0,24	0,05	3,19	0,024	<b>10,17*</b>

\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$

Podział moderatora, zgodnie z techniką Johnsona-Neymana, wykazał, że dla jego niskich wartości (od -3,029 do -1,259) relacja między racjonalizacją a deklarowaną nieuczciwością akademicką jest istotna i ujemna, dla średnich wartości (od -1,259 do 0,422) relacja między zmiennymi jest nieistotna statystycznie, natomiast dla wartości wysokich (powyżej 0,422) zależność między racjonalizacją a deklarowaną nieuczciwością jest istotna i dodatnia. Graficzną reprezentację powyższych różnic prezentuje rysunek 14.



Rysunek 14. Wykres rozrzutu dla zależności między racjonalizacją a deklarowaną nieuczciwością akademicką w trzech podgrupach wyróżnionych na podstawie wartości postawy jawnej.

Statystyki osiągnięte dla relacji między możliwością nieuczciwości a deklarowaną częstością jej popełniania prezentuje tabela 17. Analiza wykazała brak zależności między możliwością a deklarowaną częstością jej popełniania oraz dodatnią zależność między postawą jawną a nieuczciwością akademicką. Efekt interakcji między możliwością nieuczciwości a postawą jawną okazał się istotny statystycznie i poprawił procent wyjaśnianej wariancji deklarowanej nieuczciwości akademickiej o 3% [ $R^2=0,10$ ;  $F(3,386)=13,49$ ;  $p<0,001$ ].

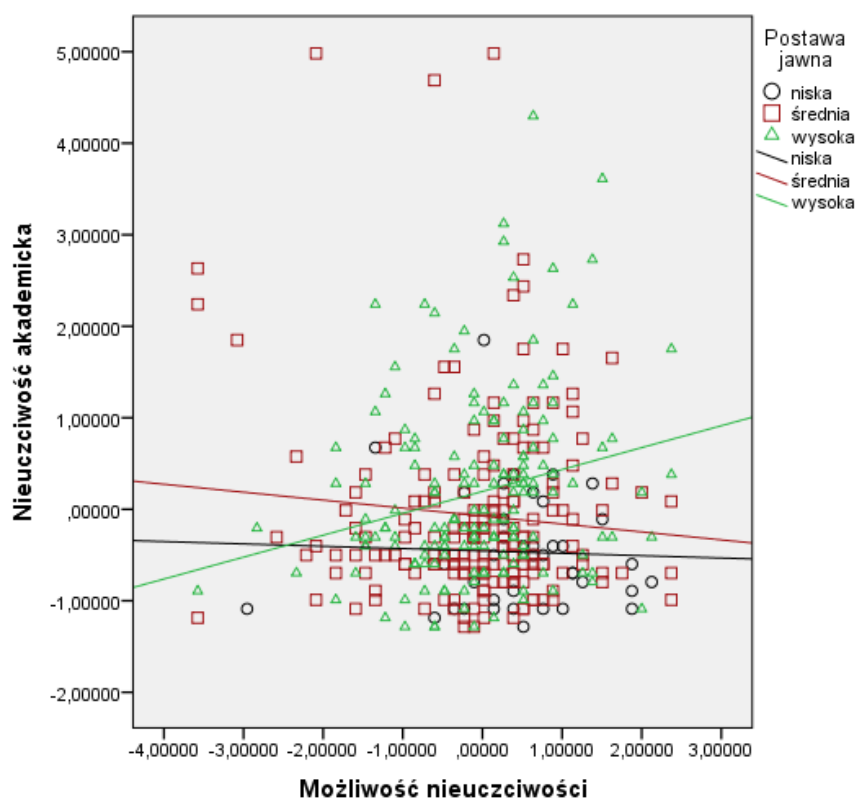
Tabela 17

*Współczynniki regresji modelu moderacji dla relacji między możliwością nieuczciwości i deklarowaną nieuczciwością akademicką*

Zmienne	Wskaźniki modelu				Zmiana modelu	
	$\beta$	95% CI	SE	t	$R^2$	F
<b>Stała</b>	0,02	-0,07; 0,12	0,05	0,45		
<b>Możliwość nieuczciwości (predyktor)</b>	0,07	-0,03; 0,16	0,05	0,17		
<b>Postawa jawna (moderator)</b>	<b>0,22*</b>	0,12; 0,32	0,05	4,49		
<b>Interakcja</b>						
możliwość x postawa	<b>0,17*</b>	0,08; 0,27	0,05	3,58	0,030	<b>12,85*</b>

\*  $p < 0,001$

Podział moderatora, zgodnie z techniką Johnsona-Neymana, wykazał, że dla jego niskich wartości (od -3,103 do -1,247) relacja między możliwością nieuczciwości a deklarowaną nieuczciwością akademicką jest istotna i ujemna, dla średnich wartości (od -1,247 do 0,184) relacja między zmiennymi jest nieistotna statystycznie, natomiast dla wartości wysokich (powyżej 0,184) zależność między możliwością a deklarowaną nieuczciwością jest istotna i dodatnia. Graficzną reprezentację powyższych różnic prezentuje rysunek 15.



Rysunek 15. Wykres rozrzutu dla zależności między możliwością nieuczciwości a deklarowaną nieuczciwością akademicką w trzech podgrupach wyróżnionych na podstawie wartości postawy jawnej.

Statystyki osiągnięte dla relacji między presją a deklarowaną częstością nieuczciwości akademickiej prezentuje tabela 18. Analiza wykazała brak zależności między presją a nieuczciwością akademicką oraz dodatnią zależność między postawą jawną a nieuczciwością akademicką. Efekt interakcji między presją a postawą jawną okazała się nieistotny statystycznie i nie poprawił procentu wyjaśnianej wariancji nieuczciwości akademickiej [ $R^2=0,07$ ;  $F(3,386)=8,87$ ;  $p<0,001$ ].

Tabela 18

*Współczynniki regresji modelu moderacji dla relacji między presją i deklarowaną nieuczciwością akademicką*

Zmienne	Wskaźniki modelu				Zmiana modelu	
	$\beta$	95% CI	SE	t	$R^2$	F
Stała	0,00	-0,10; 0,10	0,05	0,00		
Presja (predyktor)	-0,05	-0,15; 0,05	0,05	-0,95		



Zmienne	Wskaźniki modelu				Zmiana modelu	
	$\beta$	95% CI	SE	t	$R^2$	F
Postawa jawna (moderator)	0,25*	0,15; 0,35	0,05	5,03		
<b>Interakcja</b>						
presja x postawa	0,01	-0,08; 0,11	0,04	0,27	0,0002	0,07

\*  $p < 0,001$

**Interpretacja.** Weryfikacja hipotezy czwartej wykazała natomiast, że postawa jawna wobec oszustw stanowi moderator relacji między racjonalizacją nieuczciwości a jej deklarowanym popełnianiem oraz między możliwością przejawiania nieuczciwości a deklarowaną częstością jej popełniania.

W grupie studentów o przychylnych postawach wobec nieuczciwości akademickiej, relacje między racjonalizacją i deklarowaną nieuczciwością oraz możliwością popełniania nieuczciwości i częstością jej deklarowania były dodatnie. Oznacza to, że im bardziej studenci zgadzali się, że racjonalizacja i możliwość podejmowania nieuczciwości wpływają na przejawianie nieuczciwości, tym wyższy jej poziom deklarowali w badaniu. Zależność ta pokazuje, że wśród studentów o przychylnych postawach względem oszustw, wysoki poziom nieuczciwości powiązany jest z postrzeganiem większej ilości czynników sytuacyjnych jako przyczyn podejmowania nieuczciwych działań akademickich.

Natomiast w przypadku 10% osób badanych o najniższych wynikach dotyczących jawnego ustosunkowania wobec nieuczciwości, zależności te mają charakter odwrotny, wskazując, że niższy poziom deklarowanej nieuczciwości akademickiej związany jest z wysokim znaczeniem, przypisywanym czynnikom kontekstualnym w oddziaływaniu na popełnianie nieuczciwych działań akademickich. Zależność ta sugeruje, że wśród osób o nieprzychylnych wobec nieuczciwości postawach niski deklarowany poziom podejmowania oszustw akademickich wiąże się z postrzeganiem większej ilości czynników sytuacyjnych jako przyczyn nieuczciwości akademickiej.

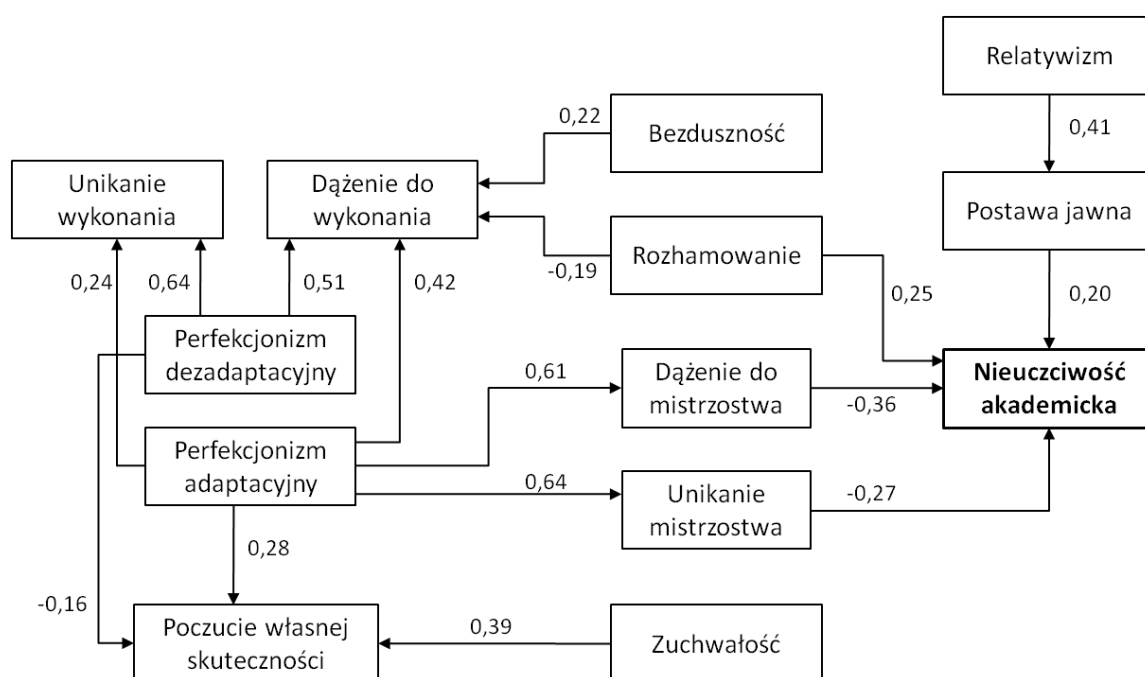
Powyższe zależności świadczą, że osoby o nieprzychylnym ustosunkowaniu do oszustw, nawet jeżeli uważają, że liczne czynniki sytuacyjne prowadzą do nieuczciwości, nie deklarują wysokiego poziomu jej popełniania. Możliwe więc wydaje się, że, pomimo dostępności poznawczej sposobów na usprawiedliwienie czy racjonalizację nieuczciwości, studenci o negatywnych postawach wobec oszustw w większy stopniu kierują się w działaniach własnymi przekonaniem niż bodźcami kontekstualnymi.

Dodatkowo, dla średnich wartości wskaźnika postawy jawnej, mogących świadczyć o braku sprecyzowanego ustosunkowania do nieuczciwości, zależność między oboma czynnikami kontekstualnymi a deklarowaną częstością oszustw nie była istotna statystycznie. Oznacza to, że osoby o niesprecyzowanym nastawieniu względem nieuczciwości akademickiej nie przejawiają również jednoznacznego ukierunkowania na dążenie czy unikanie obiektu postawy i dlatego możliwe przyczyny angażowania się w oszustw nie są u nich powiązane z częstością ich popełniania (por. Maison, 2004).

Fakt, iż postawa jawna nie okazała się moderatorem relacji między presją nieuczciwością akademicką może, jak wspomniano wcześniej, świadczyć o związku między postrzeganym poziomem tej zmiennej a nieuczciwością akademicką, zapośredniczonym przez poziom faktycznie doświadczanej presji.

#### *5.1.9.9. Weryfikacja modelu psychologicznych uwarunkowań deklarowanej nieuczciwości akademickiej – analiza ścieżek*

W celu syntezy wykazanych powyżej zależności przeprowadzono weryfikację modelu badawczego z zastosowaniem analizy ścieżek dostępnej w programie JASP 0.8.5.1. Zastosowaną metodą estymacji był diagonalnie ważony estymator najmniejszych kwadratów (DWLS; *diagonally weighted least squares*), pozwalający na dopasowanie modelu przy mniej licznych próbach, dla zmiennych o skośnych rozkładach wyników (Li, 2016; Míndrilă, 2010; Rhemtulla, Brosseau-Liard, Savalei, 2012). Wszystkie dane zostały wystandaryzowane, liczba prób bootstrap wynosiła 10 000. Graficzną reprezentację istotnych statystycznie ( $p < 0,05$ ) zależności modelu przedstawia rysunek 16.



Rysunek 16. Analiza ścieżek dla modelu psychologicznych uwarunkowań deklarowanej nieuczciwości akademickiej.

Zakładany model relacji między zmiennymi osiągnął graniczne wartości wskaźników dopasowania:  $\chi^2=145,64$  ( $df=48$ ;  $p<0,001$ );  $\chi^2/df=3,03$ ; TLI=0,90; GFI=0,96; CFI=0,95; RMR=0,05; RMSEA=0,07, świadczące o przeciętnym dopasowaniu modelu do danych, co najprawdopodobniej związane jest faktem, iż część zakładanych zależności między zmiennymi okazała się nieistotna statystycznie i tym samym obniża poziom dopasowania modelu (Humenny, Grygiel, 2015; MacCallum, Browne, Sugawara, 1996).

Przeprowadzona analiza wskazuje, że bezpośrednio na wyższą deklarowaną częstość podejmowania nieuczciwości akademickiej wpływa bardziej przychylna postawa jawna wobec nieuczciwości ( $\beta=0,20$ ), wyższy poziom rozhamowania ( $\beta=0,25$ ), niższe dążenie do mistrzostwa ( $\beta=-0,36$ ) oraz niższe unikanie mistrzostwa ( $\beta=-0,27$ ).

Zanotowano także dodatni wpływ relatywizmu na postawę jawną ( $\beta=0,41$ ) oraz perfekcjonizmu adaptacyjnego na dążenie ( $\beta=0,61$ ) i unikanie mistrzostwa ( $\beta=0,64$ ). Zależności te są spójne z wynikami przeprowadzonych analiz mediacji, wskazujących, że postawa jawna jest mediatorem relacji między relatywizmem a deklarowaną nieuczciwością akademicką, a dążenie i unikanie mistrzostwa stanowią mediatory relacji między perfekcjonizmem adaptacyjnym a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich. Fakt, iż pozostałe zanotowane mediacje nie zostały odzwierciedlone w powyższym modelu ścieżkowym może wynikać z relatywnie niższej siły związków między idealizmem i postawą jawną oraz wymiarami psychopatii i motywacją mistrzostwa. Pozostałe istotne zależności

pozostają zgodne z oczekiwanymi relacjami między zmiennymi osobowościowymi i motywacyjnymi, które jednak nie okazały się bezpośrednio powiązane z deklarowaną nieuczciwością akademicką.

#### **5.1.10. Podsumowanie wyników, ograniczenia i dalsze kierunki badań**

Przeprowadzone analizy umożliwiły udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze oraz weryfikację sformułowanych hipotez. Podsumowanie osiągniętych wyników prezentuje tabela 19.

Tabela 19

*Zestawienie zbiorcze dla weryfikowanych w badaniu pierwszym hipotez*

Pytania i hipotezy badawcze	Metoda weryfikacji	Rezultat
<b>Czynniki osobowościowe, czynniki związane z motywacją, orientacja moralna, postawa jawna, czynniki kontekstualne i czynniki socjodemograficzne a deklarowana nieuczciwość akademicka</b>		
H1.1. Psychopatia i jej trzy wymiary (rozhamowanie, bezdusność, zuchwałość) korelują dodatnio z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.	Analiza korelacji	Potwierdzona dla psychopatii, rozhamowania i bezdusności
H1.2. Dezadaptacyjny perfekcjonizm koreluje dodatnio, a adaptacyjny perfekcjonizm ujemnie z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.	Analiza korelacji	Potwierdzona dla perfekcjonizmu adaptacyjnego
H1.3. Motywacja mistrzostwa koreluje ujemnie z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.	Analiza korelacji	Potwierdzona
H1.4. Motywacja wykonania koreluje dodatnio z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.	Analiza korelacji	Niepotwierdzona
H1.5. Poczucie własnej skuteczności koreluje ujemnie z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.	Analiza korelacji	Potwierdzona
H1.6. Idealizm koreluje ujemnie, a relatywizm dodatnio z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.	Analiza korelacji	Potwierdzone
H1.7. Jawna postawa wobec oszustw koreluje dodatnio z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.	Analiza korelacji	Potwierdzona
H1.8. Presja, możliwość oraz racjonalizacja oszustw korelują dodatnio z deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich.	Analiza korelacji	Potwierdzona dla racjonalizacji
H1.9. Studenci odmiennych kierunków studiów charakteryzują się różnym poziomem deklarowanej częstości popełniania oszustw akademickich.	Analiza wariancji	Potwierdzona
<b>Czynniki związane z motywacją jako mediatory relacji pomiędzy czynnikami osobowościowymi a deklarowaną nieuczciwością akademicką</b>		

Pytania i hipotezy badawcze	Metoda weryfikacji	Rezultat
H2.1. Poczucie własnej skuteczności jest mediatorem zależności między perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.	Analiza mediacji	Niepotwierdzona
H3.2. Motywacja mistrzostwa i wykonania są mediatorami zależności między perfekcjonizmem adaptacyjnym i dezadaptacyjnym a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.	Analiza mediacji	Potwierdzona dla motywacji mistrzostwa (dążenia i unikania) i perfekcjonizmu adaptacyjnego
H2.3. Poczucie własnej skuteczności jest mediatorem relacji między wymiarami psychopatii a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.	Analiza mediacji	Niepotwierdzona
H2.4. Motywacja mistrzostwa i wykonania jest mediatorem relacji między wymiarami psychopatii a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.	Analiza mediacji	Potwierdzona dla motywacji mistrzostwa i bezduszości oraz rozhamowania
<b>Jawna postawa wobec oszustw akademickich jako mediator relacji pomiędzy orientacją moralną a deklarowaną nieuczciwością akademicką</b>		
H3.1. Jawna postawa wobec oszustw akademickich jest mediatorem zależności pomiędzy relatywizmem a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.	Analiza mediacji	Potwierdzona
H3.2. Jawna postawa wobec oszustw akademickich jest mediatorem zależności pomiędzy idealizmem a deklarowaną częstością popełniania oszustw akademickich przez studentów.	Analiza mediacji	Potwierdzona
<b>Jawna postawa wobec oszustw akademickich jako moderator relacji pomiędzy czynnikami sytuacyjnymi a deklarowaną nieuczciwością akademicką</b>		
H4.1. Pozytywny związek między presją a deklarowaną częstością popełniania oszustw jest silniejszy, gdy postawa wobec popełniania oszustw jest bardziej pozytywna (przychylna) oraz słabszy, gdy postawa jest bardziej negatywna.	Analiza moderacji	Niepotwierdzona
H4.2. Pozytywny związek między racjonalizacją a deklarowaną częstością popełniania oszustw jest silniejszy, gdy postawa wobec popełniania oszustw jest bardziej pozytywna (przychylna) oraz słabszy, gdy postawa jest bardziej negatywna.	Analiza moderacji	Potwierdzona
H4.3. Pozytywny związek między możliwością a deklarowaną częstością popełniania oszustw jest silniejszy, gdy postawa wobec popełniania oszustw jest bardziej pozytywna (przychylna) oraz słabszy, gdy postawa jest bardziej negatywna.	Analiza moderacji	Potwierdzona

Do ograniczeń zaprezentowanego badania zaliczyć można przeprowadzenie analiz na średniej wielkości grupie (390 osób), której większość (74%) stanowiły kobiety. Elementy te wynikają z faktu, iż osoby badane rekrutowane były do projektu za pośrednictwem zaproszeń zamieszczanych na stronach internetowych uczelni, co uniemożliwiło faktyczną kontrolę nad ilością wypełnionych kwestionariuszy oraz płcią studentów biorących udział w badaniu.

Wybór takiej procedury badania wynikał po pierwsze z chęci zapewnienia uczestnikom maksymalnej anonimowości, która przy analizie kwestii wrażliwych społecznie jest kluczowym elementem zwiększającym prawdopodobieństwo udzielania przez badanych prawdziwych odpowiedzi, po drugie z faktu, iż ilość wypełnianych przez badanych kwestionariuszy była dość liczna, w związku z czym starano się zapewnić uczestnikom możliwość wypełniania ich w dostosowanym do ich potrzeb tempie oraz – po trzecie – z chęci uzyskania odpowiedzi na wszystkie pozycje wykorzystanych skal, dające szanse na obliczenie faktycznych wskaźników analizowanych cech (bez braków danych), co jest możliwe w momencie korzystania z platformy do badań prowadzonych online.

Elementem wartym rozważania w przyszłych badaniach psychologicznych uwarunkowań nieuczciwości akademickiej byłoby z pewnością mierzenie faktycznych zachowań, dających bardziej trafne oszacowania związków uwarunkowań z aspektem behawioralnym, a nie deklaracji osób badanych dotyczących częstości ich popełniania. W niniejszym projekcie, ze względu na chęć uzyskania pomiarów od znacznej liczby osób oraz ilość wykorzystanych narzędzi, skupiono się na pomiarze deklaracji, który jest stosowanym powszechnie sposobem estymacji faktycznych działań podejmowanych w obszarze nieuczciwości akademickiej. Dalsze analizy, po uzyskaniu zgody Komisji Etyki, mogłyby jednak zostać poświęcone weryfikacji elementów opisanego modelu w sytuacjach naturalnych lub laboratoryjnych.

## **5.2.Badanie 2: Przewidywanie nieuczciwości akademickiej**

### **5.2.1. Problem i cel badania**

Badanie drugie poświęcone zostanie analizie możliwości przewidywania nieuczciwości akademickiej z zastosowaniem modelu zmodyfikowanej teorii planowanego zachowania, obejmującej pomiar zachowania, intencji, powinności moralnej, postawy jawnej, subiektywnych norm oraz kontroli behawioralnej względem nieuczciwości (Mayhew, Hubbard, Finelli, Harding, Carpenter, 2009), rozszerzonej o pomiar postawy utajonej oraz przeszłych zachowań nieuczciwych. Z uwagi na konieczność dokonania pomiaru wyznaczników podejmowania konkretnego zachowania badanie skupione będzie na zjawisku oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, co umożliwi porównanie wyników osiągniętych przy zastosowaniu modelu rozszerzonego z wynikami badań analizującymi oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie z zastosowaniem wyłączenie zmodyfikowanego modelu teorii planowanego zachowania.

Włączenie pomiaru postawy utajonej do modelu przewidywania nieuczciwości akademickiej oparte jest po pierwsze na analizach dowodzących, że zachowania automatyczne przejawiane są przez jednostkę w sytuacjach, w których normy behawioralne są wieloznaczne lub słabo ustrukturalizowane, jak ma to miejsce na przykład podczas podejmowania decyzji o charakterze moralnym (Greenwald, Uhlmann, Poehlman, Banaji, 2009) oraz – po drugie – na wynikach badań świadczących o możliwości wyjaśniania dzięki postawie utajonej braku zgodności między jawnymi postawami a zachowaniem (Greenwald, McGhee, Schwartz, 1998; Maison, 2004; Maliszewski, 2005, 2009, 2011). Ponadto, choć teoria planowanego zachowania podkreśla znaczenie kontrolowanych aspektów podejmowania decyzji, nie wyklucza wpływu, jaki na zachowanie człowieka ma automatyczne czy utajone przetwarzanie informacji (Ajzen, Fishbein, 2000, 2005). Postawy oraz intencje mogą stać się utajone i w wyniku automatycznej aktywacji wpływać na zachowanie, omijając świadomą uwagę (Ajzen, 2012). Wciąż jednak niejasne jest, jakie miejsce w modelu planowanego zachowania powinna zajmować postawa utajona, analizowana za pomocą stworzonych do jej pomiaru metod (por. Jaccard, Blanton, 2007).

Pomiar zachowań nieuczciwych obejmować będzie zarówno działania podejmowane w przeszłości, których miejsce w modelu wciąż pozostaje kwestią dyskusyjną, jak i prawdopodobieństwo podjęcia oszustwa na kolokwium lub egzaminie. Postulowana w teorii zależność pomiędzy przeszłym zachowaniem a zachowaniem aktualnym, mediowana przez

intencję oraz między przeszłym zachowaniem a czynnikami bezpośrednio kształtującymi intencję nie zawsze uzyskuje potwierdzenie w wynikach badań empirycznych (por. Beck, Ajzen, 1991; Harding, Mayhew, Finelli, Carpenter, 2007; Landowska, 2012), co sprawia, że włączanie tej zmiennej do modelu ma charakter eksploracyjny, z uwzględnieniem wszystkich potencjalnych zależności przeszłego działania z zachowaniem i jego predyktorami. Z uwagi na specyfikę mierzonego działania, pomiaru prawdopodobieństwa podjęcia oszustw podczas kolokwium lub egzaminu dokonano z wykorzystaniem scenariuszy zdarzeń, które uważane są za adekwatny substytut faktycznych zachowań (Jones, Kavanagh, 1996), dają możliwość zwiększenia wariancji mierzonych atrybutów sytuacyjnych poprzez wykorzystanie kilku wersji danego scenariusza (Schuhmann, Burrus, Barber, Graham, Elikai, 2013) i stosowane były już w obszarze pomiaru nieuczciwości akademickiej (Gózdź, 2015; Schuhmann, Burrus, Barber, Graham, Elikai, 2013; Tibbetts, 1999).

W niniejszym badaniu podjęta zostanie także próba przeanalizowania, z wykorzystaniem scenariuszy zdarzeń, różnic w prawdopodobieństwie podejmowania nieuczciwych zachowań w zależności od ich typu oraz czynników sytuacyjnych. Zróżnicowanie częstości podejmowania nieuczciwych działań w zależności od ich rodzaju relacjonowane było dotychczas w licznych badaniach (por. de Lambert, Ellen, Taylor, 2006; McCabe, Treviño, 1996; Trost, 2009; Yang, 2010), natomiast znaczenie czynników sytuacyjnych w podejmowaniu decyzji o oszustwach postulowane było w opisanym wcześniej zintegrowanym modelu nieuczciwości akademickiej autorstwa Murdock i Andermana (2006). Próba weryfikacji znaczenia efektu wywieranego wspólnie przez rodzaj nieuczciwego zachowania i sytuację, w której zachodzi była dotychczas podejmowana wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych (Gózdź, 2015), a w przypadku studentów szkół wyższych skupiała się na analizie różnic międzypłciowych w nieuczciwości z uwzględnieniem percypowanych sankcji za jej popełnianie (Tibbetts, 1999) albo na globalnym pojęciu oszukiwania bez podziału na różne typy tego działania (Schuhmann, Burrus, Barber, Graham, Elikai, 2013).

Reasumując, celem badania jest zweryfikowanie możliwości przewidywania oszukiwania na kolokwium lub egzaminie z wykorzystaniem zmodyfikowanego modelu teorii planowanego zachowania, rozszerzonego o pomiar przeszłych zachowań nieuczciwych oraz postawy utajonej, a także przeanalizowanie różnic w prawdopodobieństwie oszukiwania na egzaminie lub kolokwium w zależności od typu nieuczciwego zachowania oraz czynników sytuacyjnych.



### **5.2.2. Pytania badawcze**

Na podstawie przedstawionych powyżej danych sformułowano następujące cztery pytania badawcze:

1. Czy istnieją zależności pomiędzy elementami modelu planowanego zachowania (subiektywnymi normami wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, kontrolą behawioralną nad oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie, powinnością moralną wobec uczciwego zachowania na kolokwium lub egzaminie, postawą jawną wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie oraz intencją do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie), postawą utajoną wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, deklarowanym oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie w przeszłości oraz deklarowanym prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie?
2. Czy intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie stanowi mediator relacji pomiędzy:
  - a) deklarowanym oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie w przeszłości a deklarowanym prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie?
  - b) subiektywnymi normami względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie a deklarowanym prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie?
  - c) kontrolą behawioralną nad oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie a deklarowanym prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie?
  - d) powinnością moralną wobec uczciwego zachowania na kolokwium lub egzaminie a deklarowanym prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie?
  - e) postawą jawną wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie a deklarowanym prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie?
  - f) postawą utajoną wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie a deklarowanym prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie?
3. Czy istnieją różnice w deklarowanym prawdopodobieństwie popełniania przez studentów różnego rodzaju oszustw na kolokwium lub egzaminie?
4. Czy istnieją różnice w deklarowanym prawdopodobieństwie popełniania przez studentów oszustw na kolokwium lub egzaminie w zależności od poziomu czynników sytuacyjnych?

### **5.2.3. Hipotezy badawcze**

Uwzględniając powyższe pytania badawcze oraz wyniki przeprowadzonych dotychczas analiz zaproponowano następujące hipotezy badawcze:

- 1.** Istnieją zależności pomiędzy deklarowanym oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie w przeszłości a elementami modelu planowanego zachowania, postawą utajoną wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie oraz deklarowanym prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
  - 1.1.** Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym bardziej przychylne subiektywne normy względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
  - 1.2.** Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym większa kontrola behawioralna nad oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie.
  - 1.3.** Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym słabsza powinność moralna wobec uczciwego zachowania na kolokwium lub egzaminie.
  - 1.4.** Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
  - 1.5.** Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym bardziej pozytywne postawy jawne względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
  - 1.6.** Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym bardziej pozytywne postawy utajone względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
  - 1.7.** Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym większe deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie przez studentów.
- 2.** Istnieją zależności pomiędzy intencją do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie a pozostałymi elementami modelu planowanego zachowania, deklarowanym oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie w przeszłości oraz postawą utajoną wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
  - 2.1.** Im bardziej przychylne subiektywne normy względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.

- 2.2. Im większa kontrola behawioralna nad oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
- 2.3. Im słabsza powinność moralna wobec uczciwego zachowania na kolokwium lub egzaminie, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie przez studentów.
- 2.4. Im bardziej pozytywne postawy jawne względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
- 2.5. Im bardziej pozytywne postawy utajone względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
- 2.6. Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
- 3. Istnieją zależności pomiędzy deklarowanym prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie a deklarowanym oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, elementami modelu planowanego zachowania oraz postawą utajoną wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
  - 3.1. Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym większe deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
  - 3.2. Im silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, tym większe deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
  - 3.3. Im większa kontrola behawioralna nad oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie, tym większe deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
  - 3.4. Im słabsza powinność moralna wobec uczciwego zachowania na kolokwium lub egzaminie, tym większe deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.
  - 3.5. Im bardziej pozytywna postawa utajona wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, tym większe deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.

Uzasadnieniem dla powyższych hipotez jest fakt, że tworzące zmodyfikowany model planowanego zachowania zmienne umożliwiały w dotychczas przeprowadzonych badaniach przewidywanie intencji do podejmowania nieuczciwych działań akademickich, takich jak:

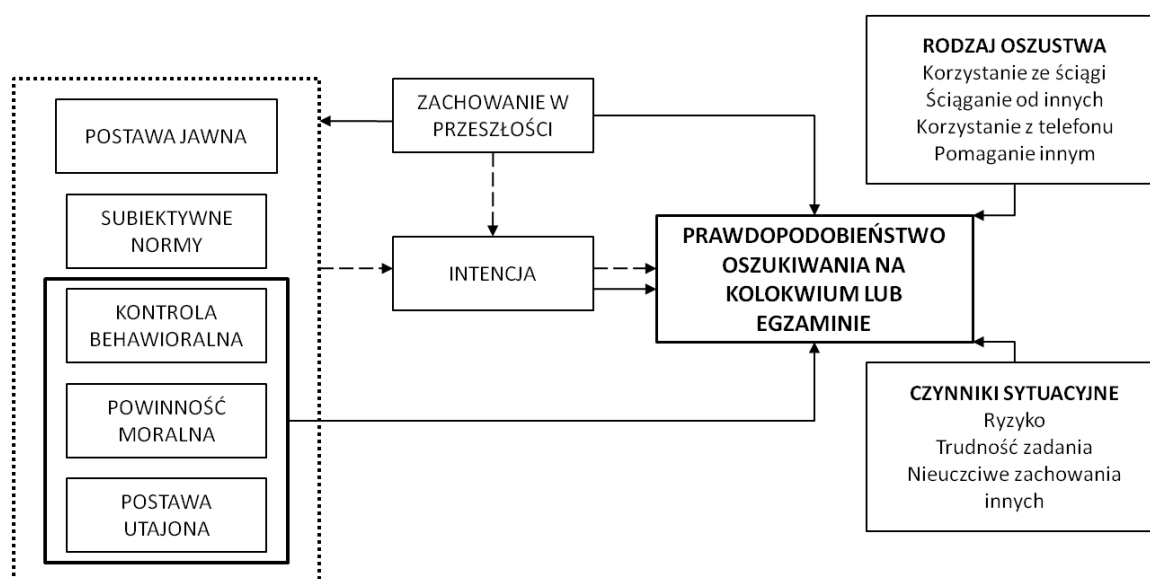
oszukiwanie na teście lub egzaminie, oszukiwanie w trakcie przygotowywania prac zaliczeniowych i zadań domowych oraz popełnianie plagiatu. Procent wyjaśnianej wariancji dla intencji do podejmowania tych zachowań wahał się w badaniach od 21% do 86%, a dla samych nieuczciwych zachowań – od 27% do 82% (Alleyne, Phillips, 2011; Beck, Ajzen, 1991; Chudzicka-Czupala i in., 2016; Cronan, Mullins, Douglas, 2015; Harding, Mayhew, Finelli, Carpenter, 2007; Stone, Jawahar, Kisamore, 2010; Whitley, 1998). W związku z powyższym wydaje się, że model planowanego zachowania daje szansę na skuteczne przewidywanie intencji i zachowań w obszarze nieuczciwości.

Rozszerzenie modelu o pomiar postawy utajonej uwarunkowane jest wynikami badań, wskazującymi na związek pomiędzy postawami niejawnymi wobec nieuczciwości a popełnianiem oszustw (Silva, 2015; Silva, Barnes-Homes, 2013), na bardziej przychylne postawy utajone względem oszustw przejawiane przez osoby je popełniające w porównaniu z osobami uczciwymi (Jung, Lee, 2009) oraz na możliwość przewidywania działań o charakterze moralnym na podstawie wyników pomiaru postawy niejawnej (Perugini, Leone, 2009). Wykorzystanie w niniejszym badaniu procedury IRAP podyktowane jest jej wysoką mocą predykcyjną oraz możliwością oceny nie tylko znaku i natężenia postawy utajonej, ale również dokładnego charakteru relacji między zastosowanymi w procedurze bodźcami (Chan i in., 2009; Hussey, Barnes-Holmes, Barnes-Holmes, 2015; Hyla, Baran, Pilch, 2017).

Ponieważ liczne badania wskazują na rozbieżność pomiędzy jawnymi i utajonymi postawami wobec określonych obiektów oraz między postawami jawnymi i zachowaniem (por. Czyżewska, Ginsburg, 2007; Huijdinga i in., 2005; Nosek i in., 2007; Nosek, Hawkins, Frazier, 2011; Perugini, 2005), istotne wydaje się sprawdzenie czy w przypadku nieuczciwości akademickiej, będącej zjawiskiem o wrażliwym społecznie charakterze, postawa utajona pozwoli w większym stopniu niż postawa jawna przewidywać prawdopodobieństwo podjęcia oszustw na teście lub egzaminie. Ponadto nie podejmowana dotychczas próba włączenia pomiaru postawy utajonej do modelu planowanego zachowania podyktowana jest chęcią sprawdzenia, czy automatyczne ustosunkowanie do nieuczciwości akademickiej zwiększy moc predykcyjną całego modelu i umożliwi pełniejsze zrozumienie procesów prowadzących do wykształcenia intencji do podejmowania zachowań nieuczciwych.

Ponieważ trzecie i czwarte pytanie badawcze mają charakter eksploracyjny, nie formułowano w związku z nimi żadnych hipotez kierunkowych.

#### 5.2.4. Model badawczy



Rysunek 17. Model przewidywania prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.

Przedstawione na modelu (rysunek 17) strzałki prezentują zaznaczone w hipotezach relacje między zmiennymi: proste linie wyznaczają zależności, a przerywane – oznaczają mediacje. Wyjściowy model planowanego zachowania (opisany w podrozdziale 3.4) rozszerzony został o postawę utajoną oraz elementy powiązane z prawdopodobieństwem podejmowania nieuczciwych działań – rodzaj oszustwa oraz czynniki sytuacyjne.

#### 5.2.5. Zmienne i ich operacjonalizacja

Zmienne wyróżnione w modelu oraz sposób ich operacjonalizacji prezentuje tabela 20.

Tabela 20

*Operacjonalizacja zmiennych wyróżnionych w modelu przewidywania prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie*

Zmienna	Wskaźnik	Narzędzie
<b>Deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości</b>	deklarowana częstość korzystania ze ściąg	Skala Nieuczciwości Akademickiej (SNA)
	deklarowana częstość ściągania od innych	
	deklarowana częstość korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi	
	deklarowana częstość pomagania innej osobie, która prosi o odpowiedź	

Zmienna	Wskaźnik	Narzędzie
Deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie	deklarowane prawdopodobieństwo korzystania ze ściąg	Scenariusze zdarzeń
	deklarowane prawdopodobieństwo ściągania od innych	
	deklarowane prawdopodobieństwo korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi	
	deklarowane prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o odpowiedź	
Model planowanego zachowania		
Subiektywne normy względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie	suma punktów dla podskali subiektywnych norm	Kwestionariusz oszukiwania na kolokwium lub egzaminie
Kontrola behawioralna nad oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie	suma punktów dla podskali kontroli behawioralnej	
Postawa jawna wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie	suma punktów dla podskali postawy jawnej	
Powinność moralna wobec uczciwego zachowania na kolokwium lub egzaminie	suma punktów dla podskali powinności moralnej	
Intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie	suma punktów dla podskali intencji	
Postawa utajona wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie	wynik D IRAP	Implicit Relational Assessment Procedure
	wynik D IRAP tt1	
	wynik D IRAP tt2	
	wynik D IRAP tt3	
	wynik D IRAP tt4	

### 5.2.6. Metody badawcze

#### 1. Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP)

IRAP (Barnes-Holmes i in., 2006) jest komputerową procedurą służącą do pomiaru relatywnej siły reagowania na relację, wykorzystywanym do oceny postawy utajonej względem określonego konstruktu. Procedura składa się z części treningowej oraz właściwej, polegających na jak najszybszym i jednocześnie poprawnym reagowaniu na pojawiające się bodźce poprzez naciśnięcie odpowiednich klawiszy na klawiaturze komputera, przypisanych do odpowiedzi „PRAWDA” oraz „FAŁSZ”. Pojawiające się na ekranie bodźce to sformułowania należące do czterech kategorii (ściąganie, samodzielna praca, przydatne,

nieprzydatne), na które należy reagować zgodnie z jedną z dwóch reguł („W tej części zadania odpowiadaj, jak gdyby ściąganie było przydatne” oraz „W tej części zadania odpowiadaj, jak gdyby ściąganie było nieprzydatne”). Każdy blok IRAP składa się 24 zadań, na które należy reagować najpierw zgodnie z pierwszą, a następnie zgodnie z drugą regułą. Kolejność pojawiania się reguł jest równoważona w badaniu tak, aby połowa badanych rozpoczynała od jednej z nich, a połowa od drugiej.

Część treningowa służy do zapoznania badanego z zasadami udzielania odpowiedzi oraz z bodźcami pojawiającymi się w badaniu. Najpierw na ekranie pojawia się reguła, a po naciśnięciu spacji – pierwsze z 24 zadań, na które składa się jedno z określeń należących do kategorii ściąganie („Ściąganie od innych”, „Korzystanie ze ściąg” lub „Kopiowanie czyjegoś tekstu”) albo samodzielna praca („Uczenie się samodzielnie”, „Korzystanie z własnej wiedzy” lub „Pisanie prac samodzielnie”) widoczne u góry ekranu oraz jedno z określeń należących do kategorii przydatne („zwiększa szansę zaliczenia”, „pomaga mi zaliczyć” lub „ułatwia mi zaliczenie”) albo nieprzydatne („zmniejsza szansę zaliczenia”, „nie pomaga mi zaliczyć” lub „utrudnia mi zaliczenie”) widoczne na środku ekranu. Aby wybrać odpowiedź „PRAWDA”, widniejącą w lewym dolnym rogu ekranu, należy nacisnąć klawisz „d” na klawiaturze, natomiast wybranie odpowiedzi „FAŁSZ”, widniejącej w prawym dolnym rogu ekranu, wymaga naciśnięcia klawisza „k”. Jeżeli badany odpowie niezgodnie z wyświetloną na początku regułą, pośrodku ekranu wyświetla się czerwony krzyżyk oznaczający, że przejście do dalszych zadań wymaga naciśnięcia prawidłowej odpowiedzi.

W trakcie trwania części treningowej badacz znajduje się w pobliżu osoby badanej, aby upewnić się, że rozumie ona zasady całej procedury i aby pomóc we wszelkich zgłaszanych trudnościach w jej wykonywaniu. Po zakończeniu odpowiadania, zgodnie z pierwszą regułą, na ekranie wyświetla się reguła druga oraz kolejne 24 zadań pojawiających się w sposób identyczny, jak poprzednie i składających się z tych samych bodźców. Aby przejść do części właściwej, badany powinien w całym bloku treningowym osiągnąć 80% lub więcej poprawnych odpowiedzi oraz średni czas reakcji niższy niż 2,5 sekundy dla każdej z reguł. Jeżeli badany osiągnie oba powyższe wymagania, program automatycznie rozpoczyna część właściwą składającą się z 3 bloków, a badany informowany jest, że zadania będą wyglądały identycznie, jak te w części treningowej, jego zadaniem jest odpowiadanie tak dokładnie i szybko jak potrafi, a po zakończeniu procedury, w momencie pojawiania się błękitnego ekranu ma poinformować o tym badacza, który w tym momencie będzie siedział w pewnym oddaleniu, aby umożliwić swobodne odpowiadania na zadania (Hyla, Baran, Pilch,

2017). Przykładowe ekrany widoczne dla uczestnika w trakcie badania zamieszczone zostały w Aneksie (rysunek A1).

Otrzymywane wyniki (D score) stanowią modyfikację  $d$  Cohena (Barnes-Holmes, Murtagh, Barnes-Holmes, Stewart, 2010; Greenwald, Nosek, Banaji, 2003) i definiowane są jako porównanie różnicy w czasie odpowiedzi pomiędzy zadaniami wykonywanymi zgodnie z jedną i drugą regułą. W efekcie otrzymywany jest jeden uśredniony wynik D oraz cztery wyniki określające siłę utajonej postawy badanego dla każdej z czterech kombinacji bodźców, czyli dla zadań, w których kategoria „ściąganie” jest połączona z kategorią „przydatne” (zadania typu 1), kategoria „ściąganie” jest połączona z kategorią „nieprzydatne” (zadania typu 2), kategoria „samodzielna praca” jest połączona z kategorią „przydatne” (zadania typu 3) oraz „kategoria samodzielna” praca jest połączona z kategorią „nieprzydatne” (zadania typu 4). Z ostatecznych analiz wykluczane są osoby, które w więcej niż jednym bloku testowym osiągnęły poprawność odpowiedzi poniżej 80% oraz czas reakcji powyżej 2,5 sekundy.

Dobór bodźców użytych w badaniu podyktowany był wcześniejszymi wynikami badań przeprowadzonymi z wykorzystaniem IRAP (Baran, 2015; Sanecka, Baran, 2015) sugerującymi, że studenci nie oceniają nieuczciwości akademickiej w kategoriach moralnych oraz wynikami badań pokazującymi, że studenci nie przejmują się niemoralnym charakterem oszustw akademickich (Diekhoff i in., 1996), postrzegają nieuczciwość jako adaptacyjną strategię osiągnięcia zamierzonych celów (Sideridis, Stamovlasis, 2014), a jej niepodejmowanie oceniane jest przez nich jako przejaw naiwności i braku rozsądku (Harding, Carpenter, Montgomery, Steneck, 2001). Projekt badania został także skonsultowany z twórcami metody i zmodyfikowany zgodnie z ich sugestiami odnośnie średniego czasu reakcji i wykorzystywanych kategorii.

## 2. Skala Nieuczciwości Akademickiej (SNA)

Skala służąca do pomiaru częstości popełniania oszustw akademickich przez studentów. Narzędzie składa się z listy 16 oszustw akademickich, z których jedenaście tworzy *Academic Dishonesty Scale* (McCabe, Treviño, 1993), dwa pochodzą z kwestionariusza *School Health Check* (ISHC), a trzy zostały zaczerpnięte ze skali autorstwa Eastmana i współpracowników (2008). Badani mają za zadanie określić na 5 stopniowej skali (0 – ani razu, 4 – wiele razy), jak często dopuścili się poszczególnych form nieuczciwości akademickiej w przeciągu trwania studiów. Poziom deklarowanej nieuczciwości akademickiej wyznacza suma punktów uzyskanych dla poszczególnych itemów. Im wyższy wynik



osiągnięty w skali, tym wyższa częstość deklarowanej nieuczciwości akademickiej. Rzetelność skali w badaniach polskich (Sanecka, Baran, 2015) była zadowalająca ( $\alpha=0,89$ ). Skala przygotowana została w dwóch wersjach językowych – jednej dla kobiet i jednej dla mężczyzn.

### 3. Kwestionariusz Oszukiwania na Egzaminie lub Kolokwium

Kwestionariusz (Beck, Ajzen, 1991) służący do pomiaru elementów, należących do zmodyfikowanej teorii planowanego zachowania, czyli intencji (3 itemy, np. „Gdybym miała możliwość, oszukiwałabym na kolokwium lub egzaminie: prawdopodobne/nieprawdopodobne”), powinności moralnej (3 itemy, np. „Nie czułabym się winna gdybym oszukiwała na kolokwium lub egzaminie: prawda/fałsz”), kontroli behawioralnej (4 itemy, np. „Oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie jest dla mnie: łatwe/trudne”), subiektywnych norm (3 itemy, np. „Jeśli oszukiwałabym na kolokwium albo egzaminie, większość ludzi, którzy są dla mnie ważni: nie przejęłoby się tym/potępiłoby to”) oraz postawy (odpowiedzi na 5 skalach, np. „Oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie jest: przydatne/nieprzydatne”). Badani ustosunkowują się do poszczególnych itemów na 7-stopniowych skalach różniących się treściowo w zależności od pytania (np. łatwe – trudne, zgadzam się – nie zgadzam się, prawdopodobne – nieprawdopodobne). Poziom każdego z elementów wyznacza suma punktów uzyskanych dla poszczególnych podskal. Im wyższy wynik osiągnięty w podskalach, tym wyższa pozycja osoby badanej na każdym z wymiarów. Rzetelność poszczególnych skal w badaniu walidacyjnym (Baran, 2015) wyniosła 0,87 dla intencji, 0,81 dla postawy, 0,81 dla subiektywnych norm, 0,66 dla kontroli behawioralnej oraz 0,71 dla powinności moralnej. Narzędzie zostało przetłumaczone przez autorkę na język polski i poddane korekcie językowej (back translation i ocena przez native speaker). Kwestionariusz przygotowany został w dwóch wersjach językowych – jednej dla kobiet i jednej dla mężczyzn.

### 4. Scenariusze zdarzeń

Pomiar deklarowanego prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie przeprowadzony został z wykorzystaniem scenariuszy zdarzeń stworzonych na potrzeby niniejszego badania. Opisy sytuacji różniły się między sobą w zakresie natężenia trzech zmiennych sytuacyjnych wyselekcjonowanych na podstawie modelu Murdock i Andermana (2006): ryzyka ściągania (wysokie, średnie, niskie), nieuczciwego zachowania innych (brak, sporadyczne, liczne) oraz trudności zadania (wysoka, średnia, niska). W przypadku ryzyka ściągania poszczególne poziomy wyznaczane były przez stwierdzenia:

„podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator siedzi przy katedrze i nie zwraca uwagi na piszących” (niski), „podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator przechadza się po auli i obserwuje piszących” (średni) oraz „podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator oraz jego asystenci przechadzają się po auli i uważnie obserwują piszących” (wysoki). Brak zachowań nieuczciwych innych opisywany był poprzez sformułowanie „osoby siedzące wokół Ciebie są skupione na udzielaniu odpowiedzi na pytania egzaminacyjne”, sporadyczne zachowania nieuczciwe innych poprzez sformułowanie „zauważasz, że jedna z osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedź na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź)”, a liczne zachowania nieuczciwe innych poprzez stwierdzenie „zauważasz, że kilka osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedzi na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź)”. Trudność zadania opisywana była natomiast w przypadku niskiego jej poziomu poprzez zdanie „patrzac ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania nie sprawiają Ci trudności”, w przypadku średniego poziomu poprzez zdanie „patrzac ponownie na arkusz stwierdzasz, że kilka pytań sprawia Ci trudność”, a w przypadku wysokiego poziomu poprzez zdanie „patrzac ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania sprawiają Ci sporą trudność”.

W wyniku kombinacji (3x3x3) włączonych zmiennych i ich natężenia powstało łącznie 27 scenariuszy. Po przeczytaniu treści osoba badana proszona była o ocenę na skali od 0 do 100 szans na to, że w przedstawionej sytuacji skorzystałaby ze ściąg, ściagałaby od innych, skorzystałaby z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi oraz pomogłaby innej osobie, która prosi o podpowiedź. Scenariusze przygotowane zostały w dwóch wersjach językowych – jednej dla kobiet i jednej dla mężczyzn. Przykładowy scenariusz prezentowany badanym (ryzyko ściągania wysokie, sporadyczne nieuczciwe zachowania innych, wysoka trudność zadania) brzmiał:

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator oraz jego asystenci przechadzają się po auli i uważnie obserwują piszących. Zauważasz, że jedna z osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedź na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrzac ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania sprawiają Ci sporą trudność.

Zgodność treści scenariuszy z zakładanym natężeniem tworzących je zmiennych sprawdzona została przez 6 sędziów kompetentnych, będących psychologami zatrudnionymi

na stanowisku pracownika naukowo-dydaktycznego. Proporcja zgodności ich ocen wyniosła dla poziomu ryzyka 0,33 (ryzyko wysokie) oraz 0,66 (ryzyko średnie i niskie), dla nieuczciwego zachowania innych 1,00 dla wszystkich poziomów zmiennej, a dla trudności zadania 0,33 (wysoka trudność) oraz 1,00 (niska i średnia trudność). Ponieważ proporcje zgodności w dwóch przypadkach przyjęły niskie, a dwóch przypadkach średnie wartości, treść scenariuszy została zaprezentowana członkom zespołu badawczego (9 studentów trzeciego roku psychologii) i zmodyfikowana na podstawie ich uwag. Po wprowadzeniu zmian proporcja zgodności ocen 3 sędziów kompetentnych, będących psychologami zatrudnionymi na stanowisku pracownika naukowo-dydaktycznego wyniosła we wszystkich przypadkach 1,00.

Zsumowane oceny dla każdego z czterech nieuczciwych zachowań, uzyskane od osób badanych, stanowiły wskaźniki prawdopodobieństwa ich popełnienia. Podobnie zsumowane oceny dla każdego poziomu trzech analizowanych zmiennych, łącznie dla wszystkich nieuczciwych zachowań oraz w podziale na cztery rodzaje nieuczciwości, stanowiły wskaźniki popełnienia oszustwa w danych warunkach sytuacyjnych.

#### **5.2.7. Osoby badane**

W badaniu wzięło udział 122 studentów śląskich uczelni wyższych, 22 osoby (18% badanych) nie przeszły części treningowej IRAP, a 12 osób (9% badanych) musiało zostać usuniętych z ostatecznych analiz ze względu na obniżenie poprawności odpowiedzi w więcej niż jednym bloku testowym poniżej 80%. Z pozostałych 88 badanych 64 osoby wypełniły pierwszy z przesłanych kwestionariuszy i stanowią podstawową grupę do analiz całego testowanego modelu złożoną z 15 mężczyzn (23% grupy) oraz 49 kobiet (77% grupy). Wiek osób badanych wynosił od 19 do 27 lat, przy średniej równej 21,03. Strukturę grupy badanej ze względu na kierunek i rok studiów prezentuje tabela zamieszczona w Aneksie (tabela A2).

#### **5.2.8. Przebieg badania**

Badanie przeprowadzane było w dwóch etapach. Pierwszy z nich obejmował pomiar z wykorzystaniem narzędzia IRAP i odbywał się w laboratorium psychologicznym Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach albo w przystosowanych do tego pomieszczeniach śląskich uczelni wyższych, które wyraziły zgodę na prowadzenie badań na ich terenie. Drugi etap obejmował wypełnianie metod kwestionariuszowych i odbywał się zdalnie za pośrednictwem formularzy platformy Google®, dla zapewnienia maksymalnej anonimowości badanych istotnej przy pomiarze zmiennych o wrażliwym społecznie

charakterze. W przeprowadzaniu badań brało udział 9 studentów trzeciego roku psychologii, którzy zostali przeszkoleni w stosowaniu metod wykorzystywanych w badaniu, przeprowadzili pomiar testowy pod nadzorem autorki i towarzyszyli jej w trakcie prowadzenia pierwszego etapu badań.

Informacje o badaniu przekazywano studentom w trakcie zajęć za zgodą prowadzącego, a następnie przeprowadzano na terenie jednostki lub w dogodnym dla zgłaszających chęć udziału osób terminie w laboratorium psychologicznym. Studenci przed rozpoczęciem badań informowani byli o ich anonimowości i dobrowolności udziału w projekcie oraz celach, jakim służyć będą otrzymane wyniki. W następnej kolejności wszystkim osobom badanym przypisywano indywidualny kod badanego, tworzony według wzoru: pierwsza litera imienia matki, pierwsza litera imienia ojca, miesiąc i dzień urodzenia, np. WA0206. Kod ten umożliwiał powiązanie wyników osiągniętych w badaniu procedurą IRAP z wypełnianymi w późniejszym czasie kwestionariuszami. Osoby badane wpisywały także na dwóch osobnych listach dane w postaci numeru telefonu oraz adresu mailowego, umożliwiające wybranemu członkowi zespołu (opiekunowi badanego na czas trwania projektu) przesłanie linka do kwestionariuszy oraz informacji o dalszej części badania. Studenci informowani byli także o nieobligatoryjnej możliwości uzyskania zaświadczenia o udziale w badaniu oraz informacji o jego zbiorczych wynikach po zakończeniu projektu. W tym celu badani zaznaczali na liście zawierającej adresy mailowe badanych odpowiednie pole lub pola, aby móc otrzymać powyższe materiały.

Pomiar procedurą komputerową przeprowadzany był z wykorzystaniem programu IRAP2014®, otrzymanego na użytek badań od twórcy metody. Indywidualne badania zajmowały od 20 do 40 minut i przeprowadzane były od kwietnia do czerwca 2017 roku. Po zakończeniu badania narzędziem IRAP badani informowani byli, że otrzymają tego samego dnia link do ankiety, która zawierała ogólne informacje o badaniu, skalę nieuczciwości akademickiej, kwestionariusz oszukiwania na egzaminie lub kolokwium oraz trzy pierwsze scenariusze zdarzeń. Z uwagi na fakt, że badanie procedurą IRAP jest czasochłonne, obarczone wysokim ryzykiem utraty osób badanych z uwagi na nieprzejsięcie części treningowej oraz wymagające bezpośredniego kontaktu z osobą badaną, podjęto decyzję o prezentowaniu każdemu badanemu wszystkich scenariuszy podzielonych jednak na 9 transz, z których każda zawierała 3 scenariusze dobrane tak, aby wspólnie obejmowały w każdej transzy wszystkie możliwe natężenia 3 badanych zmiennych. W efekcie badani oprócz pierwszego linka do ankiety otrzymywali przez następne 8 tygodni kolejne linki zawierające

tym razem jedynie 3 kolejne scenariusze zdarzeń. Wypełnienie pierwszej ankiety zajmowało średnio od 15 do 20 minut, w przypadku kolejnych czas ten wynosił od 5 do 10 minut.

Treść wiadomości wysyłanych do osób badanych była ujednolicona i obejmowała link do ankiety, informacje na temat terminu przesłania kolejnego linku oraz dane (mail lub telefon) opiekuna, z którym można się skontaktować w razie pytań lub problemów. W przypadku niezanotowania wypełnienia ankiety w ciągu tygodnia osoby badane otrzymywały przypomnienie o kończącym się terminie wypełnienia ankiety. Dokładna treść wiadomości zamieszczona została w Aneksie (instrukcja A2).

### **5.2.9. Wyniki i interpretacja**

Analiza danych przeprowadzona została z wykorzystaniem pakietów STATISTICA ver. 13.1, JASP 0.8.5.1, IBM SPSS Statistics 24 oraz RStudio ver. 1.1.419 z dodatkiem dla analiz *post hoc* 'pgirmess'. Estymacja rzetelności przeprowadzona została z wykorzystaniem  $\omega$  McDonalda, której liczenie jest rekomendowane, kiedy nie można sprostać założeniu o jednowymiarowości skali oraz  $\alpha$  Cronbacha, która stanowi dolną granicę  $\omega$  McDonalda (Widhiarso, Ravand, 2014).

W opisie analiz stosowane będą nazwy: subiektywne normy na określenie subiektywnych norm wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, kontrola behawioralna na określenie kontroli behawioralnej nad oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie, postawa jawna na określenie postawy jawnej wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, postawa utajona na określenie postawy utajonej wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, powinność moralna na określenie powinności moralnej wobec uczciwego zachowania na kolokwium lub egzaminie, intencja na określenie intencji do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości na określenie deklarowanego oszukiwania na kolokwium lub egzaminie w przeszłości oraz prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie na określenie deklarowanego prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.

#### **5.2.9.1. Statystyki opisowe – podejmowane w przeszłości nieuczciwe zachowania**

Wśród badanych studentów wszyscy przynajmniej jednokrotnie dopuścili się każdego z 16 analizowanych oszustw. Średni wynik dla całej grupy wyniósł 13,98 ( $SD=10,04$ ), a mediana 11, przy minimum równym 2 i maksimum równym 43. Rzetelność skali wyniosła 0,89 ( $\alpha$  Cronbacha) oraz 0,90 ( $\omega$  McDonalda), rozkład wyników odbiegał od normalnego (test

Shapiro-Wilka  $p < 0,001$ ), a skośność wyniosła 1,20. Otrzymane wyniki w podziale na 16 badanych form nieuczciwości przedstawia tabela 21.

Tabela 21

*Częstość podejmowania przez studentów nieuczciwych zachowań akademickich w przeszłości*

Rodzaj nieuczciwego zachowania	Częstość podejmowania				
	Nigdy	Jeden raz	Kilka razy	Kilkanaście razy	Wiele razy
Używanie ściągki podczas egzaminu lub kolokwium.	21 (33)	9 (14)	20 (31)	6 (9)	8 (13)
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium.	10 (16)	9 (14)	35 (55)	4 (6)	6 (9)
Dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	15 (24)	3 (5)	29 (45)	13 (20)	4 (6)
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy.	44 (69)	8 (12)	9 (14)	1 (2)	2 (3)
Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	9 (14)	7 (11)	34 (53)	4 (6)	10 (16)
Oszukiwanie podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób.	38 (59)	5 (8)	12 (19)	4 (6)	5 (8)
Kopiowanie materiałów i oddanie ich jako własną pracę.	55 (86)	5 (8)	2 (3)	2 (3)	0 (0)
Fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii.	59 (92)	2 (3)	2 (3)	0 (0)	1 (2)
Oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego.	54 (84,5)	8 (12,5)	2 (3)	0 (0)	0 (0)
Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	43 (67)	10 (16)	9 (14)	2 (3)	0 (0)
Pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę.	36 (56)	4 (6)	17 (27)	4 (6)	3 (5)
Podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, skopiowanie materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie.	46 (72)	8 (12)	9 (14)	0 (0)	1 (2)
Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	24 (38)	9 (14)	22 (34)	4 (6)	5 (8)
Oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym.	58 (91)	3 (5)	1 (1)	2 (3)	0 (0)

Rodzaj nieuczciwego zachowania	Częstość podejmowania				
	Nigdy	Jeden raz	Kilka razy	Kilkanaście razy	Wiele razy
Użycie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.	48 (75)	4 (6)	8 (13)	2 (3)	2 (3)
Użycie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.	40 (63)	9 (14)	9 (14)	4 (6)	2 (3)

*Adnotacja.* Wartości podane w nawiasach oznaczają procent badanych udzielających danej odpowiedzi, a wartości poza nawiasami liczbę badanych udzielających danej odpowiedzi.

Najczęściej podejmowanymi przez studentów nieuczciwymi działaniami były: pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium (86% badanych), ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium (84% badanych) oraz dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone (76% badanych). Najrzadziej natomiast deklarowane było fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii (8% badanych), oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym (9% badanych), a także kopiowanie materiałów i oddanie ich jako własną pracę (14% badanych).

Ponieważ analizowane w badaniu nieuczciwe działania dotyczą czterech konkretnych zachowań związanych z oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie, dalsze analizy przeszłego zachowania dotyczyć będą odpowiedzi badanych uzyskanych dla czterech odpowiadających im itemów: korzystanie ze ściąg (item 1), ściąganie od innych (item 2), korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (item 15) oraz pomoc innej osobie, która prosi o podpowiedź (item 5). Statystyki opisowe dla powyższych itemów prezentuje tabela 22.

Tabela 22

*Statystyki opisowe dla oszukiwania na kolokwium lub egzaminie w przeszłości*

Zmienna	M	SD	Mediana	Skośność	Min	Max	Test S-W
Korzystanie ze ściąg.	1,55	1,37	2,00	0,38	0	4	W=0,86*
Ściąganie od innych.	1,80	1,09	2,00	0,11	0	4	W=0,85*
Korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi.	0,53	1,04	0,00	1,93	0	4	W=0,58*

Zmienna	M	SD	Mediana	Skośność	Min	Max	Test S-W
Pomoc innej osobie, która prosi o podpowiedź.	1,98	1,18	2,00	0,09	0	4	W=0,85*

*Adnotacja.* Test S-W – test normalności Shapiro-Wilka;

\* $p < 0,001$

Jak widać, w badanej próbie rozkłady wyników zmiennych odbiegają istotnie od rozkładu normalnego (test Shapiro-Wilka, test S-W), a skośność we wszystkich przypadkach jest dodatnia.

#### 5.2.9.2. Statystyki opisowe – prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie

Prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie dotyczyło czterech rodzajów działań (korzystania ze ściąg, ściągania od innych, korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi oraz pomocy innej osobie, która prosi o podpowiedź) i mierzone było z wykorzystaniem 27 scenariuszy zdarzeń o różnym poziomie czynników sytuacyjnych (trudność zadania, nieuczciwe zachowania innych oraz ryzyko ściągania), co łącznie daje 108 wyników możliwych do uzyskania dla każdej osoby badanej w trakcie dziewięciu tygodni zbierania pomiarów.

Liczbę odpowiedzi uzyskanych dla każdego z dziewięciu pomiarów prezentuje tabela 23. Pierwsza ankieta zawierająca skalę nieuczciwości akademickiej, kwestionariusz oszukiwania na kolokwium lub egzaminie oraz trzy scenariusze zdarzeń wypełniona została przez 64 osób badanych, natomiast kolejne ankiety wypełniane były przez stopniowo spadającą liczbę studentów, która dla ostatniego (dziewiątego) pomiaru wyniosła 27 osób.

Tabela 23

*Liczba odpowiedzi uzyskanych dla każdego z przeprowadzonych pomiarów*

Pomiar	Pierwszy	Drugi	Trzeci	Czwarty	Piąty	Szósty	Siódmy	Ósmy	Dziewiąty
Liczba odpowiedzi	64	53	45	45	41	36	36	34	27

Z kolei liczbę uczestników badania, którzy wypełnili określoną ilość ankiet, przedstawia tabela 24. Jak widać, 23 osoby wypełniły wszystkie dziewięć przesłanych ankiet, natomiast 10 studentów odpowiedziało tylko na jeden z przesłanych zestawów



kwestionariuszy. Pozostali badani wypełnili od dwóch (7 osób) do ośmiu (6 osób) przesłanych ankiet.

Tabela 24

*Liczba ankiet wypełniona przez uczestników badania*

Ankieta	Jedna	Dwie	Trzy	Cztery	Pięć	Sześć	Siedem	Osiem	Dziewięć
<b>Liczba wypełnień</b>	10	7	1	2	6	2	7	6	23

Ponieważ ilość odpowiedzi uzyskanych dla poszczególnych pomiarów była nierówna, a wszystkie scenariusze zdarzeń zostały ocenione jedynie przez 23 studentów, w uzyskanych dla wszystkich osób badanych danych pojawiają się liczne braki, które uniemożliwiają obliczenia sumarycznych wskaźników prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie z wszystkich pomiarów. W związku z tym hipotezy od pierwszej do czwartej zostaną zweryfikowane z wykorzystaniem 12 ocen uzyskanych w pomiarze pierwszym od wszystkich 64 osób badanych (zero braków danych, równa liczba odpowiedzi dla wszystkich badanych), natomiast hipoteza piąta, szósta i siódma zostaną zweryfikowane zarówno na podstawie powyższych wyników, jak i na podstawie 108 możliwych do uzyskania ocen dokonanych przez 23 uczestników. Statystyki opisowe dla prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie w obu grupach prezentuje tabela 25.

Tabela 25

*Statystyki opisowe dla prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie*

Zmienna	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mediana</i>	<i>Skośność</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\alpha$	$\omega$	Test <i>S-W</i>
<b>Korzystanie ze ściąg.</b>									
64 badanych	63,91	55,71	55	0,57	0	200	0,65	0,68	$W=0,92^{**}$
23 badanych	402,61	397,22	290	0,65	0	1180	0,96	0,97	$W=0,87^{**}$
<b>Ściąganie od innych.</b>									
64 badanych	78,75	53,26	88	0,34	0	220	0,66	0,69	$W=0,96^*$
23 badanych	538,70	447,83	500	0,74	0	1610	0,97	0,97	$W=0,93$
<b>Korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi.</b>									
64 badanych	63,75	61,40	40	0,75	0	200	0,75	0,76	$W=0,88^{**}$
23 badanych	390,44	394,01	310	0,72	0	1250	0,96	0,96	$W=0,88^{**}$

Zmienna	M	SD	Mediana	Skośność	Min	Max	$\alpha$	$\omega$	Test S-W
<b>Pomoc innej osobie, która prosi o odpowiedź.</b>									
64 badanych	145,94	74,53	150	0,09	10	300	0,85	0,85	W=0,98
23 badanych	876,09	668,42	770	1,12	110	2690	0,99	0,99	W=0,91*

*Adnotacja.*  $\alpha$  – współczynnik zgodności wewnętrznej Cronbacha;  $\omega$  – współczynnik zgodności wewnętrznej McDonalda; *test S-W* – test normalności Shapiro-Wilka.

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Jak widać, w badanej próbie rozkład większości otrzymanych wyników odbiegał od rozkładu normalnego (test Shapiro-Wilka), z wyjątkiem ściągania od innych w grupie 23 badanych oraz pomocy innej osobie, która prosi o odpowiedź w grupie 64 badanych. Natomiast skośność rozkładów wyników badanych zmiennych we wszystkich przypadkach była dodatnia. Rzetelność zastosowanych narzędzi pomiarowych była zadowalająca – wielkości  $\alpha$  Cronbacha oraz  $\omega$  McDonalda nie różniły się między sobą o więcej niż 0,03.

#### 5.2.9.3. Statystyki opisowe dla elementów modelu planowanego zachowania oraz postawy utajonej

Podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych stanowiących elementy modelu planowanego zachowania oraz wskaźnik postawy utajonej prezentuje tabela 26.

Tabela 26

*Statystyki opisowe dla elementów modelu planowanego zachowania oraz postawy utajonej*

Zmienna	M	SD	Mediana	Skośność	Min	Max	$\alpha$	$\omega$	Test S-W
<b>Model planowanego zachowania</b>									
Subiektywne normy	15,86	3,84	16,00	-1,14	3	21	0,63	0,70	W=0,91**
Kontrola behawioralna	16,91	4,76	16,00	-0,18	5	27	0,67	0,74	W=0,99
Postawa jawna	29,03	6,89	29,00	-0,05	13	48	0,72	0,74	W=0,99
Powinność moralna	11,84	4,82	12,00	-0,26	3	21	0,80	0,80	W=0,96*
Intencja	14,48	3,92	14,50	-0,13	4	21	0,85	0,86	W=0,97
<b>Postawa utajona</b>									
D IRAP	-0,08	0,23	-0,07	-0,35	-0,62	0,31	-	-	W=0,97
D IRAP tt1	0,22	0,37	0,20	-0,14	-0,81	0,99	-	-	W=0,98

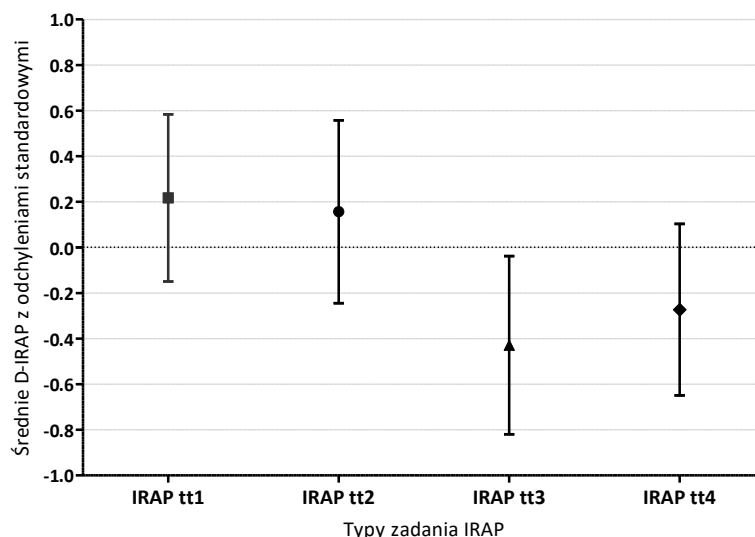
Zmienna	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mediana</i>	<i>Skośność</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\alpha$	$\omega$	Test S-W
D IRAP tt2	0,16	0,40	0,20	-0,40	-0,97	1,02	-	-	W=0,99
D IRAP tt3	-0,43	0,39	-0,47	0,37	-1,05	0,63	-	-	W=0,97
D IRAP tt4	-0,28	0,38	-0,28	0,02	-1,11	0,48	-	-	W=0,99

*Adnotacja.*  $\alpha$  – współczynnik zgodności wewnętrznej Cronbacha;  $\omega$  – współczynnik zgodności wewnętrznej McDonalda; *test S-W* – test normalności Shapiro-Wilka.

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Jak widać, w badanej próbie rozkłady wyników większości zmiennych nie odbiegają istotnie od rozkładu normalnego (test Shapiro-Wilka), z wyjątkiem subiektywnych norm oraz powinności moralnej. Skośność rozkładów wyników badanych zmiennych w większości przypadków jest ujemna (poza IRAP tt3 i IRAP tt4). Rzetelność zastosowanych narzędzi pomiarowych była zadowalająca – wielkości  $\alpha$  Cronbacha oraz  $\omega$  McDonalda różniły się między sobą w znacznym stopniu w przypadku subiektywnych norm i kontroli behawioralnej. Otrzymane wyniki  $\alpha$  Cronbacha nie odbiegają od tych uzyskanych w innych badaniach z zastosowaniem zmodyfikowanego modelu planowanego zachowania (por. Beck, Ajzen, 1991; Harding, Mayhew, Finelli, Carpenter, 2007; Stone, Jawahar, Kisamore, 2010) i powinny być traktowane jako dolna granica  $\omega$  McDonalda (Widhiarso, Ravand, 2014). Ze względu na specyfikę wyników uzyskanych w procedurze IRAP (*D score* oparte na czasach reakcji), w ich przypadku nie stosuje się klasycznych metod estymacji rzetelności.

W przypadku pomiaru postawy utajonej 36 osób badanych rozpoczynało badanie blokiem zadań, w których należało odpowiadać zgodnie z regułą pierwszą („W tej części zadania odpowiadaj, jak gdyby ściąganie było przydatne”), a 28 osób blokiem zadań, w których należało odpowiadać zgodnie z regułą drugą („W tej części zadania odpowiadaj, jak gdyby ściąganie było nieprzydatne”). Średnie wyniki dla każdego z typów zadań w badanej grupie przedstawia rysunek 18.



Rysunek 18. Różnice między średnimi wynikami dla typów zadań procedury IRAP.

Otrzymane wyniki wskazują, że osoby badane odpowiadały szybciej zgodnie z regułą pierwszą („W tej części zadania odpowiadaj, jak gdyby ściąganie było przydatne”) w przypadku dwóch pierwszych typów zadań oraz szybciej zgodnie z regułą drugą („W tej części zadania odpowiadaj, jak gdyby ściąganie było nieprzydatne”) w przypadku dwóch kolejnych typów zadań. Oznacza to, że studenci na poziomie utajonym zgadzali się, że ściąganie jest przydatne (IRAP tt1) oraz nie zgadzali się, że jest nieprzydatne (IRAP tt2), a także zgadzali się, że samodzielna praca jest przydatna (IRAP tt3) oraz nie zgadzali się, że jest nieprzydatna (IRAP tt4).

W celu porównania wyników otrzymanych dla czterech typów zadań IRAP, przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji z powtarzanym pomiarem w modelu jednozmiennowym, która ujawnia istotny efekt główny dla typu zadania:  $F(3,189)=50,11$ ;  $p=0,00$ ;  $\eta^2=0,44$ . Porównanie parami wykazało, że w badanej grupie wyniki otrzymane we wszystkich zadaniach istotnie się od siebie różnią, z wyjątkiem ( $p=0,34$ ) tych dla IRAP tt1 (ściąganie jest przydatne) oraz IRAP tt2 (ściąganie jest nieprzydatne). Choć studenci przyznawali, że zarówno samodzielna praca, jak i ściąganie są przydatne, to w większym stopniu zgadzali się z pierwszym z tych przekonań.

#### 5.2.9.4. Zależności między zmiennymi – analiza korelacji i analiza regresji

Aby zweryfikować **hipotezy badawcze od H1 do H3**, dotyczące zależności między oszustwami podejmowanymi w przeszłości, elementami modelu planowanego zachowania, postawą jawną i prawdopodobieństwem oszukiwania na teście lub egzaminie, w pierwszej

kolejności przeprowadzono analizę korelacji między zmiennymi za pomocą współczynnika *rho*-Spearmana (tabela 27), ze względu na zróżnicowane wyniki analizy normalności i skośności rozkładów. Ocena siły korelacji podawana będzie zgodnie z klasyfikacją Fielda (2016). Następnie zależności między zmiennymi, opisane w modelu planowanego zachowania, zostały zweryfikowane z zastosowaniem analizy regresji przeprowadzanej metodą wprowadzania oraz metodą krokową. Założenia analizy regresji (Field, 2016) w postaci homoscedastyczności, braku korelacji składników losowych (test Durбина-Watsona), braku skorelowanych predyktorów (test VIF) oraz normalność rozkładu reszt zostały spełnione.

Tabela 27

Korelacje nieparametryczne rho-Spearmana między badanymi zmiennymi

Zmienna	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
<b>Prawdopodobieństwo nieuczciwego zachowania</b>																		
1. Korzystanie ze ściąg	1,00																	
2. Ściąganie od innych	<b>0,56*</b>	1,00																
3. Korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi	<b>0,54*</b>	<b>0,45*</b>	1,00															
4. Pomoc innej osobie, która prosi o podpowiedź	<b>0,27*</b>	<b>0,45*</b>	<b>0,47*</b>	1,00														
<b>Przeszłe nieuczciwe zachowania</b>																		
5. Korzystanie ze ściąg	<b>0,52*</b>	0,21	<b>0,56*</b>	0,18	1,00													
6. Ściąganie od innych	<b>0,39*</b>	<b>0,58*</b>	<b>0,34*</b>	0,12	<b>0,48*</b>	1,00												
7. Korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi	<b>0,28*</b>	<b>0,43*</b>	<b>0,41*</b>	<b>0,32*</b>	<b>0,39*</b>	0,60*	1,00											
8. Pomoc innej osobie, która prosi o podpowiedź	<b>0,31*</b>	0,11	<b>0,33*</b>	0,14	<b>0,49*</b>	0,22	<b>0,32*</b>	1,00										
<b>Model planowanego zachowania</b>																		
9. Subiektywne normy	0,18	<b>0,25*</b>	<b>0,29*</b>	0,15	<b>0,29*</b>	0,17	<b>0,32*</b>	0,16	1,00									
10. Kontrola behawioralna	<b>0,47*</b>	<b>0,43*</b>	<b>0,47*</b>	<b>0,27*</b>	<b>0,45*</b>	<b>0,38*</b>	<b>0,45*</b>	<b>0,34*</b>	<b>0,37*</b>	1,00								
11. Postawa jawna	<b>0,40*</b>	<b>0,47*</b>	<b>0,38*</b>	0,15	<b>0,44*</b>	<b>0,42*</b>	<b>0,46*</b>	<b>0,25*</b>	<b>0,45*</b>	<b>0,64*</b>	1,00							
12. Powinność moralna	<b>-0,39*</b>	<b>-0,43*</b>	<b>-0,46*</b>	-0,14	<b>-0,45*</b>	<b>-0,37*</b>	<b>-0,32*</b>	<b>-0,25*</b>	<b>-0,55*</b>	<b>-0,65*</b>	<b>-0,69*</b>	1,00						
13. Intencja	<b>0,56*</b>	<b>0,50*</b>	<b>0,54*</b>	0,24	<b>0,50*</b>	<b>0,44*</b>	<b>0,39*</b>	<b>0,28*</b>	<b>0,42*</b>	<b>0,73*</b>	<b>0,57*</b>	<b>-0,65*</b>	1,00					
<b>Postawa utajona</b>																		
14. IRAP	0,18	-0,18	-0,01	0,09	0,04	-0,04	-0,18	0,14	-0,12	0,09	-0,03	0,00	0,00	1,00				
15. IRAP tt1	0,22	0,02	0,03	-0,01	0,11	0,12	-0,12	0,11	-0,06	0,15	0,07	-0,01	-0,01	<b>0,50*</b>	1,00			
16. IRAP tt2	0,16	-0,14	0,17	0,18	0,16	-0,02	-0,04	0,20	-0,19	0,14	-0,13	0,02	0,02	<b>0,59*</b>	0,20	1,00		
17. IRAP tt3	0,06	-0,17	-0,07	0,03	-0,09	0,17	-0,17	0,11	0,00	0,03	-0,02	0,06	0,06	<b>0,62*</b>	-0,01	0,15	1,00	
18. IRAP tt4	0,06	-0,12	-0,09	0,11	-0,09	-0,01	-0,06	-0,05	-0,11	-0,14	-0,01	-0,15	-0,15	<b>0,59*</b>	0,09	0,06	<b>0,25*</b>	1,00

\*  $p < 0,05$

**Weryfikacja pierwszej grupy hipotez.** Związki pomiędzy oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie w przeszłości a elementami modelu planowanego zachowania i prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie analizowane były w podziale na cztery rodzaje zachowań nieuczciwych. Korzystanie ze ściąg w przeszłości koreluje dodatnio z prawdopodobieństwem korzystania ze ściąg i intencją (korelacje silne), a także kontrolą behawioralną, postawą jawną (korelacje umiarkowane) i subiektywnymi normami (korelacja słaba). Ujemna umiarkowana korelacja łączy natomiast to zachowanie z powinnością moralną. W przypadku przeszłego ściągania od innych korelacja dodatnia wiąże je z prawdopodobieństwem ściągania od innych (korelacja silna), intencją, postawą jawną i kontrolą behawioralną (korelacje umiarkowane), a korelacja ujemna – z powinnością moralną (korelacja umiarkowana). Korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi w przeszłości koreluje dodatnio i umiarkowanie z prawdopodobieństwem korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi, intencją, postawą jawną, kontrolą behawioralną i subiektywnymi normami. Ujemna umiarkowana korelacja łączy to nieuczciwe działanie z powinnością moralną. W przypadku przeszłego pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź, dodatnia korelacja wiąże je z kontrolą behawioralną (korelacja umiarkowana), intencją i postawą jawną (korelacje słabe), a korelacja ujemna z powinnością moralną (korelacja słaba).

Podsumowując, oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości jest istotnie i zgodnie z oczekiwanym kierunkiem związane z intencją, postawą jawną, kontrolą behawioralną i powinnością moralną oraz niezwiązane z postawą utajoną w przypadku wszystkich czterech rodzajów nieuczciwości. Pomaganie w przeszłości innej osobie, która prosi o podpowiedź nie koreluje z subiektywnymi normami ani z prawdopodobieństwem popełniania tego oszustwa, natomiast korzystanie ze ściąg w przeszłości nie koreluje z subiektywnymi normami. Wyniki te częściowo potwierdzają hipotezę pierwszą.

**Weryfikacja drugiej grupy hipotez.** Do analizy związków intencji z pozostałymi elementami modelu planowanego zachowania oraz oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie w przeszłości wykorzystano analizę korelacji oraz analizę regresji.

Intencja koreluje dodatnio z postawą jawną, kontrolą behawioralną, korzystaniem ze ściąg z przeszłości (korelacje silne), subiektywnymi normami, ściąganiem od innych oraz korzystaniem z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi w przeszłości (korelacje umiarkowane), a także przeszłym pomaganiem innej osobie, która prosi o pomoc (korelacja słaba). Ujemna, silna korelacja łączy natomiast intencję z powinnością moralną.

W celu sprawdzenia możliwości przewidywania intencji do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie z wykorzystaniem powyższych zmiennych, przeprowadzano cztery

analizy regresji (metoda wprowadzania) z subiektywnymi normami, kontrolą behawioralną, postawą jawną, powinnością moralną oraz przeszłymi zachowaniami nieuczciwymi w charakterze predyktorów oraz intencją jako zmienną wynikową. Testowane modele regresji okazały się istotne statystycznie dla wszystkich czterech rodzajów przeszłego oszukiwania na kolokwium lub egzaminie. Uzyskane współczynniki regresji dla modeli prezentuje tabela 28.

Tabela 28

*Współczynniki regresji dla przewidywania intencji w podziale na cztery rodzaje oszukiwania na kolokwium lub egzaminie w przeszłości*

Predyktory	Korzystanie ze ściągi	Ściąganie od innych	Korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi	Pomaganie innej osobie, która prosi o pomoc
Subiektywne normy	0,16	0,23	0,002	-0,12
Kontrola behawioralna	<b>0,37***</b>	<b>0,39***</b>	<b>0,39***</b>	<b>0,37**</b>
Powinność moralna	<b>-0,32**</b>	<b>-0,35**</b>	<b>-0,35**</b>	<b>-0,38**</b>
Postawa jawna	-0,13	0,002	0,02	0,002
Oszukiwanie w przeszłości	<b>0,22*</b>	<b>0,16*</b>	0,12	0,16
Model	$F(5,83)=23,73;$ $p<0,01; R^2=0,59$	$F(5,83)=22,57;$ $p<0,01; R^2=0,58$	$F(5,83)=21,79;$ $p<0,01; R^2=0,57$	$F(5,83)=22,29;$ $p<0,01; R^2=0,57$

\*  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

We wszystkich analizowanych modelach istotnymi predyktorami intencji była kontrola behawioralna (im wyższa, tym silniejsza intencja do nieuczciwości) i powinność moralna (im słabsza, tym silniejsza intencja do nieuczciwości), natomiast w przypadku korzystania ze ściągi i ściągania od innych, istotny predyktor intencji stanowiło także przeszłe zachowanie (im częstsze, tym silniejsza intencja do nieuczciwości). Procent wyjaśnianej przez modele wariancji zmiennej zależnej wahał się od 57% do 59%.

**Weryfikacja trzeciej grupy hipotez.** Do analizy związków prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie z elementami modelu planowanego zachowania oraz oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie w przeszłości wykorzystano analizę korelacji oraz analizę regresji.

Prawdopodobieństwo korzystania ze ściągi koreluje dodatnio z przeszłym korzystaniem ze ściągi i intencją (korelacje silne) oraz kontrolą behawioralną (korelacja



umiarkowana), a także ujemnie z powinnością moralną (korelacja umiarkowana). Prawdopodobieństwo ściągania od innych koreluje dodatnio z przeszłym ściąganiem od innych i intencją (korelacje silne) oraz kontrolą behawioralną (korelacja umiarkowana), a także ujemnie z powinnością moralną (korelacja umiarkowana). W przypadku prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi koreluje ono dodatnio z intencją (korelacja silna), przeszłym korzystaniem z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi, kontrolą behawioralną (korelacje umiarkowane) oraz ujemnie z powinnością moralną (korelacja umiarkowana). Natomiast prawdopodobieństwo pomocy innej osobie, która prosi o odpowiedź koreluje słabo i dodatnio z kontrolą behawioralną.

W celu sprawdzenia możliwości przewidywania prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie z wykorzystaniem powyższych zmiennych, przeprowadzano cztery analizy regresji (metoda krokowa) z intencją, kontrolą behawioralną, powinnością moralną oraz przeszłymi zachowaniami nieuczciwymi w charakterze predyktorów oraz czterema rodzajami prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie jako zmiennymi wynikowymi. Testowane modele regresji okazały się istotne statystycznie dla wszystkich czterech rodzajów prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie. Uzyskane współczynniki regresji dla modeli prezentuje tabela 29.

Tabela 29

*Współczynniki analizy regresji dla przewidywania czterech rodzajów prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie*

Predyktory	Korzystanie ze ściągi	Ściąganie od innych	Korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi	Pomaganie innej osobie, która prosi o pomoc
Intencja	<b>0,36**</b>	0,21	<b>0,39**</b>	-0,01
Kontrola behawioralna	0,21	<b>0,35**</b>	0,13	<b>0,36*</b>
Powinność moralna	-0,04	-0,11	-0,20	-0,05
Oszukiwanie w przeszłości	<b>0,38**</b>	<b>0,42**</b>	<b>0,36**</b>	0,18
Model	$F(2,86)=32,92;$ $p<0,01; R^2=0,43$	$F(4,84)=31,03;$ $p<0,01; R^2=0,42$	$F(4,84)=29,30;$ $p<0,01; R^2=0,41$	$F(4,84)=12,62;$ $p<0,01; R^2=0,13$

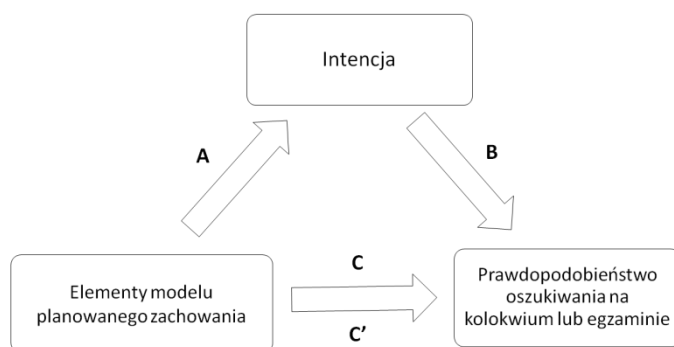
\*  $p < 0,01$ ; \*\*  $p < 0,001$

Prawdopodobieństwo korzystania ze ściagi i korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi było przewidywane przez przeszłe zachowanie (im częstsze, tym większe prawdopodobieństwo) oraz intencję (im silniejsza, tym większe prawdopodobieństwo), które

wyjaśniały odpowiednio 43% i 41% wariancji zmiennej zależnej w omawianych modelach. W przypadku prawdopodobieństwa ściągania od innych, istotnymi predyktorami okazały się kontrola behawioralna (im wyższa, tym większe prawdopodobieństwo) oraz przeszłe zachowanie (im częstsze, tym większe prawdopodobieństwo), wyjaśniające 42% wariancji zmiennej zależnej. Ostatni model zawierał jeden istotny statystycznie predyktor w postaci kontroli behawioralnej (im wyższa, tym większe prawdopodobieństwo) wyjaśniającej 13% wariancji zmiennej zależnej.

#### 5.2.9.5. Zależności między zmiennymi – analiza mediacji

W celu odpowiedzi na **drugie pytanie badawcze** przeprowadzono serię analiz regresji dla czterech wyróżnionych rodzajów oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, w których predyktorami były elementy modelu planowego zachowania, mediatorem intencja do podejmowania oszustw na kolokwium lub egzaminie, a zmiennymi wynikowymi – prawdopodobieństwa różnych rodzajów oszukiwania na kolokwium lub egzaminie. Do obliczeń wykorzystano makro PROCESS 2.16.3 dla programu SPSS Statistics (Hayes, 2013), umożliwiające przeprowadzanie obliczeń z użyciem metody bootstrap do estymacji poziomu istotności, która nie wymaga spełnienia założeń dotyczących rozkładu normalnego analizowanych zmiennych. Wszystkie dane zostały wystandaryzowane, liczba prób bootstrap wynosiła 10 000, a modelem makra PROCESS wykorzystanym do analizy był model 4, którego graficzną reprezentację przedstawia rysunek 19.



Rysunek 19. Weryfikowany model mediacji dla relacji między elementami modelu planowanego zachowania (predyktory), intencją (mediator) i prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie (zmienna wynikowa).

Sprawdzone zależności dotyczyły w pierwszej kolejności **korzystania ze ściagi**. Wartości współczynników regresji, testu Sobela i przedziały ufności efektu pośredniego dla testowanych modeli mediacji prezentuje tabela 30.

Tabela 30

*Współczynniki regresji, test Sobela i przedziały ufności efektu pośredniego dla relacji między elementami modelu planowanego zachowania (predyktory), intencją (mediator) i korzystaniem ze ściagi (zmienna wynikowa)*

Zmienne niezależne	A	B	C	C'	Test Sobela		95% CI	
					z	p	LL	UL
Kontrola behawioralna	0,70***	0,38*	0,47***	0,21	2,37	0,018	0,04	0,48
Powinność moralna	-0,67***	0,43**	-0,43***	-0,14	-2,69	0,007	-0,48	-0,10
Postawa jawna	0,55***	0,39**	0,46***	0,24	2,61	0,009	0,07	0,41
Przeszłe zachowanie	0,51***	0,33**	0,54***	0,38**	2,37	0,017	0,03	0,33

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Otrzymane wyniki wskazują na całkowitą mediację w przypadku trzech z powyższych modeli oraz na mediację częściową dla jednego, potwierdzonego dodatkowo testem Sobela i estymacją efektu pośredniego. Kontrola behawioralna, postawa moralna oraz przeszłe zachowanie były istotnie i pozytywnie związane z intencją, natomiast powinność moralna – istotnie i negatywnie. Intencja stanowiła dodatni predyktor korzystania ze ściagi we wszystkich analizowanych modelach. Kontrola behawioralna oraz postawa jawna były pozytywnie, a powinność moralna negatywnie związane z korzystaniem ze ściagi, natomiast po wprowadzeniu mediatora relacje te przestały być istotne statystycznie. W przypadku przeszłego zachowania pozytywny związek z korzystaniem ze ściagi po wprowadzeniu mediatora pozostał istotny statycznie, jednak współczynnik  $\beta$  dla tej relacji zmniejszył się o 0,16.

Kolejne weryfikowane modele dotyczyły **ściągnięcia od innych**. Wartości współczynników regresji, testu Sobela i przedziały ufności efektu pośredniego dla testowanych modeli mediacji prezentuje tabela 31.

Tabela 31

*Współczynniki regresji, test Sobela i przedziały ufności efektu pośredniego dla relacji między elementami modelu planowanego zachowania (predyktory), intencją (mediator) i ściąganiem od innych (zmienna wynikowa)*

Predyktory	A	B	C	C'	Test Sobela		95% CI	
					z	p	LL	UL
<b>Subiektywne normy</b>	0,41***	0,48***	0,24*	0,05	2,58	0,009	0,08	0,38
<b>Kontrola behawioralna</b>	0,70***	0,35*	0,46***	0,21	2,14	0,033	0,02	0,46
<b>Powinność moralna</b>	-0,67***	0,34*	-0,46***	-0,23	-2,18	0,029	-0,44	-0,04
<b>Postawa jawna</b>	0,55***	0,31*	0,51***	0,33*	2,19	0,028	0,03	0,34
<b>Przeszłe zachowanie</b>	0,42***	0,30**	0,59***	0,46***	2,17	0,029	0,03	0,29

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Otrzymane wyniki wskazują na całkowitą mediację w przypadku trzech z powyższych modeli oraz na mediację częściową w przypadku dwóch, potwierdzonych dodatkowo testem Sobela i estymacją efektu pośredniego. Subiektywne normy, kontrola behawioralna, postawa moralna oraz przeszłe zachowanie były istotnie i pozytywnie związane z intencją, natomiast powinność moralna – istotnie i negatywnie. Intencja stanowiła dodatni predyktor ściągania od innych we wszystkich analizowanych modelach. Subiektywne normy oraz kontrola behawioralna były pozytywnie, a powinność moralna negatywnie związana ze ściąganiem od innych, natomiast po wprowadzeniu mediatora relacje te przestały być istotne statystycznie. W przypadku postawy jawnej oraz przeszłego zachowania, pozytywny związek ze ściąganiem od innych po wprowadzeniu mediatora pozostał istotny statystycznie, jednak współczynnik  $\beta$  dla postawy jawnej zmniejszył się o 0,18, a dla przeszłego zachowania – o 0,13.

W następnej kolejności analizowany został model dla **korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi**. Wartości współczynników regresji, testu Sobela i przedziały ufności efektu pośredniego dla testowanych modeli mediacji prezentuje tabela 32.

Tabela 32

*Współczynniki regresji, test Sobela i przedziały ufności efektu pośredniego dla relacji między elementami modelu planowanego zachowania (predyktory), intencją (mediator) i korzystaniem z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (zmienna wynikowa)*

Predyktory	A	B	C	C'	Test Sobela		95% CI	
					z	p	LL	UL
<b>Subiektywne normy</b>	0,41***	0,49***	0,28*	0,08	2,63	0,009	0,09	0,38
<b>Kontrola behawioralna</b>	0,70***	0,36*	0,48***	0,22	2,29	0,022	0,04	0,47

Predyktory	A	B	C	C'	Test Sobela		95% CI	
					z	p	LL	UL
<b>Powinność moralna</b>	-0,67***	0,33*	-0,50***	-0,28	-2,20	0,028	-0,40	-0,04
<b>Postawa jawna</b>	0,55***	0,43**	0,40***	0,16	2,77	0,006	0,10	0,42
<b>Przeszłe zachowanie</b>	0,31*	0,44***	0,39**	0,25*	2,13	0,033	0,03	0,28

\*  $p < 0,05$ ; \* \*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

Otrzymane wyniki wskazują na całkowitą mediację w przypadku czterech z powyższych modeli oraz na mediację częściową dla jednego, potwierdzone dodatkowo testem Sobela i estymacją efektu pośredniego. Subiektywne normy, kontrola behawioralna, postawa moralna oraz przeszłe zachowanie były istotnie i pozytywnie związane z intencją, natomiast powinność moralna – istotnie i negatywnie. Intencja stanowiła dodatni predyktor korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi we wszystkich analizowanych modelach. Subiektywne normy, kontrola behawioralna oraz postawa jawna były pozytywnie, a powinność moralna negatywnie związana z korzystaniem z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi, natomiast po wprowadzeniu mediatora relacje te przestały być istotne statystycznie. W przypadku przeszłego zachowania pozytywny związek z korzystaniem z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi po wprowadzeniu mediatora pozostał istotny statystycznie, jednak współczynnik  $\beta$  dla tej relacji zmniejszył się o 0,14.

W następnej kolejności analizowany został model dla **pomagania innej osobie, która prosi o odpowiedź**. Wartości współczynników regresji, testu Sobela i przedziały ufności efektu pośredniego dla testowanych modeli mediacji prezentuje tabela 33. Jak widać, żaden z modeli mediacji nie okazał się istotny statystycznie.

Tabela 33

*Współczynniki regresji, test Sobela i przedziały ufności efektu pośredniego dla relacji między elementami modelu planowanego zachowania (predyktory), intencją (mediator) i pomaganiem innej osobie, która prosi o odpowiedź (zmienna niezależna)*

Predyktor	A	B	C	C'	Test Sobela		95% CI	
					z	p	LL	UL
<b>Subiektywne normy</b>	0,41***	0,24	0,11	0,01	1,52	0,128	-0,01	0,28
<b>Kontrola behawioralna</b>	0,70***	0,06	0,31*	0,27	0,32	0,751	-0,19	0,30
<b>Powinność moralna</b>	-0,67***	0,20	-0,20	-0,07	-1,15	0,249	-0,34	0,07
<b>Postawa jawna</b>	0,55***	0,21	0,17	0,05	1,37	0,172	-0,03	0,33
<b>Przeszłe zachowanie</b>	0,39**	0,13	0,35**	0,30*	0,90	0,368	-0,04	0,20

\*  $p < 0,05$ ; \* \*  $p < 0,01$ ; \*\*\*  $p < 0,001$

#### 5.2.9.6. Interpretacja wyników dla analizy korelacji, regresji i mediacji – weryfikacja modelu

Zakładane w **pierwszej grupie hipotez** związku przeszłego oszukiwania na kolokwium lub egzaminie z pozostałymi zmiennymi zostały częściowo potwierdzone. W przypadku wszystkich analizowanych rodzajów oszukiwania, przeszłe zachowanie było silnie związane z intencją do podejmowania nieuczciwych działań, co sugeruje, że popełnianie oszustw w przeszłości sprzyja formowaniu się przychylniej wobec nich intencji behawioralnej. Fakt ten pozostaje spójny z wynikami badań wskazującymi, że nagradzające doświadczenia związane z nieuczciwością przenoszone są na kolejne szczeble edukacji, pracy czy obszarów funkcjonowania społecznego (Bernardi i in., 2004; Johnstone, 2016; McTernan, Love, Rettinger, 2014). Przeszłe oszustwa były też pozytywnie skorelowane we wszystkich czterech przypadkach z kontrolą behawioralną, co może świadczyć o tym, że im częstsze podejmowanie nieuczciwych zachowań, tym wyższy poziom poczucia własnej skuteczności w ich przejawianiu i angażowaniu się w nie. Postawa jawna była również silnie związana z wszystkimi rodzajami przeszłego oszukiwania, co wskazuje na kształtowanie się bardziej przychylnych, jawnych ustosunkowań wobec działań, które podejmowane są przez jednostkę często. W przypadku postawy utajonej nie zanotowano żadnych istotnych korelacji z przeszłym zachowaniem, co może świadczyć o odrębności systemów tworzenia się obu typów postawy, z których jawna powstaje na drodze porównywania docierających do jednostki bodźców z dostępnymi sądami wartościującymi, a utajona – na drodze prostej asocjacji między konstruktami psychicznymi (por. Gawronski, Bodenhausen, 2014). Być może przeszłe doświadczenia w większym stopniu kształtują sądy poznawcze, będące podstawą tworzenia się postawy jawnej, natomiast w mniejszym stopniu, szczególnie jeżeli nie obejmują silnego komponentu afektywnego, wpływają na formowanie się postawy utajonej. W przypadku powinności moralnej, była ona negatywnie związana z wszystkimi przeszłymi typami oszukiwania, wskazując, iż ich częste podejmowanie wiąże się ze słabszą powinnością moralną wobec angażowania się w działania uczciwe.

Deklarowana częstość popełniania oszustw w przeszłości była także silnie powiązana z oceną prawdopodobieństwa oszukiwania we wszystkich przypadkach poza pomocą innej osobie w oszukiwaniu. Powiązanie między przeszłym i prawdopodobnym działaniem będzie dyskutowane szerzej przy omawianiu postulowanej w modelu planowanego zachowania roli intencji jako mediatora relacji między przeszłym oszukiwaniem a prawdopodobieństwem oszukiwania. Natomiast brak związku między tymi zmiennymi w przypadku pomagania

innemu studentowi może być związany z reaktywnym charakterem tego zachowania, które być może nie wpisuje się na stałe w repertuar podejmowanych przez jednostkę działań, lecz wymaga podejmowania decyzji odnośnie do angażowania się w nie impulsywnie, w konkretnej sytuacji. W związku z tym pomoc innym, która podejmowana była w przeszłości, niekoniecznie musi wiązać się z oceną prawdopodobieństwa jej podejmowania w przyszłości, szczególnie, że zarysowane w scenariuszach zdarzeń sytuacje nie definiowały jasno ani stopnia zażyłości między badanym a osobą proszącą o pomoc, ani możliwych wpływów reguły wzajemności, które mogą mieć większe znaczenie dla podejmowanej w danej sytuacji decyzji (por. Berkowitz, 1972).

Co ciekawe, subiektywne normy były związane z przeszłymi oszustwami, ale jedynie w przypadku korzystania ze ściąg i telefonu w celu zdobycia odpowiedzi. Zależność ta wskazuje, że studenci często angażujący się w przeszłości w te działania postrzegają jednocześnie subiektywne normy wyznaczone przez ważne i bliskie im osoby jako przychylnie wobec nieuczciwości. Fakt, że zależność ta nie dotyczy przeszłego ściągania od innych oraz pomagania innej osobie, która prosi o odpowiedź, może być spowodowana nieco innym charakterem tych działań związanych z udzielaniem lub proszeniem o pomoc inne osoby, które społecznie mogą nie być łączone z oszustwem, wymagającym potępienia, ale raczej z zachowaniem prospołecznym, nastawionym na wsparcie osób należących do tej samej grupy, a, co za tym idzie, akceptowanym lub potępianym w mniejszym stopniu. Możliwe też, że znaczenie w tym przypadku ma opisywane przez Colneruda i Rosandera (2009) przekonanie studentów, że oszustwa wymagające opanowania pewnej części wymaganej wiedzy są bardziej akceptowalne niż te, w ramach których nie uczy się żadnych nowych rzeczy. W związku z tym korzystanie ze ściąg czy telefonu może w większym stopniu naruszać powyższą normę, natomiast pomaganie innym lub ściąganie od nich w mniejszym, ponieważ najczęściej nie umożliwia uzyskania odpowiedzi na wszystkie pytania egzaminu czy kolokwium, ale przykładowo na te, których student nie spodziewał się lub na te które sprawiają mu największą trudność.

**Druga grupa hipotez**, dotycząca związku intencji z elementami modelu planowanego zachowania, postawą utajoną oraz oszukiwaniem w przeszłości, podobnie jak pierwsza, została częściowo potwierdzona dla analizowanych czterech rodzajów oszukiwania na kolokwium lub egzaminie. Intencja, jak wspomniano wyżej, była pozytywnie związana z przeszłymi zachowaniami nieuczciwymi, przy czym najsłabsza relacja łączyła ją z pomaganiem innej osobie, która prosi o pomoc, co może wskazywać, jak sugerowano wyżej,

na bardziej impulsywny i sytuacyjny, a nie na planowany charakter tego działania. W przypadku pozostałych elementów modelu planowanego zachowania, zakładane zależności między zmiennymi zostały potwierdzone, wskazując na silniejszą intencję do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie u osób o akceptujących postawach jawnych wobec oszustw, większej kontroli behawioralnej nad nieuczciwym działaniem, przychylnych subiektywnych normach oraz słabszej powinności moralnej wobec uczciwości. Brak zależności między świadomie wyrażaną intencją a postawą utajoną sugeruje, że niejawnie ustosunkowania wobec oszustw nie są związane z intencją do ich podejmowania, co może wynikać z odrębnych systemów aktywowania postawy utajonej i jawnej. W przypadku tej pierwszej system odpowiedzialny za jej działanie oparty jest na automatycznej aktywacji niejawnych wzorców zachowania, w przypadku drugiej – na refleksyjnej aktywacji sądów wartościujących (por. Maison, 2004; Maliszewski, 2011). Prawdopodobne więc wydaje się, że utajona postawa nie będzie wchodziła w relację z intencją behawioralną, ukształtowaną przez przekonania na temat rezultatów zachowania, oczekiwań normatywnych osób znaczących oraz czynników wpływających na podjęcie konkretnego działania (Ajzen, 2012).

Analiza regresji przeprowadzona w podziale na rodzaje przeszłego zachowania nieuczciwego wykazała, że intencję do podejmowania wszystkich czterech rodzajów oszustw przewiduje kontrola behawioralna oraz powinność moralna, a w przypadku korzystania ze ściąg i ściągania od innych także przeszłe zachowanie nieuczciwe. Wyniki te wskazują, że w przypadku wszystkich czterech działań osoby przekonane o własnej skuteczności w oszukiwaniu oraz posiadające słabą powinność moralną wobec uczciwego zachowania, przejawiają silną intencję do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, a w przypadku korzystania ze ściąg i ściągania od innych również, tym silniejszą, im częściej w przeszłości podejmowały się podobnego nieuczciwego działania. Procent wyjaśnianej przez modele wariancji intencji był podobny do tego osiągniętego w innych badaniach, w których wykorzystywano model planowanego zachowania do przewidywania oszustw akademickich (por. Alleyne, Phillips, 2011; Harding, Mayhew, Finelli, Carpenter, 2007).

Fakt, iż postawa jawna oraz subiektywne normy nie okazały się istotnymi predyktorami w powyższych modelach, może być związany z relatywnie małą liczebnością próby, wpływającą na wartość współczynników regresji. Ponieważ współczynniki regresji dla postawy jawnej i subiektywnych norm osiągają zwykle w badaniach wykorzystujących omawiany model do predykcji nieuczciwych działań niskie wartości (por. Beck, Ajzen, 1991; Harding, Mayhew, Finelli, Carpenter, 2007; Landowska, 2012), możliwe wydaje się, że



badana grupa była zbyt mała, aby mogły osiągnąć istotny statystycznie poziom (por. Field, 2016). Możliwe też, że powinność moralna, związana z osobistymi zasadami, poczuciem winy oraz normami moralnymi stanowi lepszy predyktor intencji do oszukiwania na kolokwium i egzaminie, w porównaniu z subiektywnymi normami odnoszącymi się do oceny oszustw przez osoby znaczące oraz postawy jawnej odnoszącej się do oceny samego nieuczciwego zachowania. Beck i Ajzen (1991) sugerowali, że powinność moralna zwiększa istotnie poziom predykcji w momencie badania zachowań nieetycznych, możliwe więc, że w przypadku analizowanych, konkretnych zachowań nieuczciwych stanowi silniejszy od pozostałych zmiennych, związanych z ewaluacją oszustw, predyktor intencji do ich podjęcia. Przewidywanie intencji na podstawie deklarowanych nieuczciwych zachowań w przeszłości okazało się możliwe w przypadku korzystania ze ściąg i ściągania od innych, co, jak wskazano wcześniej, sugeruje, że popełnianie oszustw w przeszłości sprzyja formowaniu się przychylnej wobec nich intencji behawioralnej. Spójna z opisanymi wyżej wynikami wydaje się też niemożność przewidywania intencji do pomagania innej osobie w oszukiwaniu za pomocą przeszłego zachowania, które było słabo skorelowane z intencją i, jak zaznaczono, może nie stanowić najlepszego jej wyznacznika z uwagi na mało intencjonalny charakter tego działania. Natomiast w przypadku korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi prawdopodobne wydaje się, że przeszłe zachowanie może nie stanowić istotnego predyktora intencji do podejmowania się tego typu oszustwa z uwagi na fakt, że w badanej grupie tylko 25% osób badanych zadeklarowało podejmowanie tego działania w przeszłości, z których z kolei jedynie 25% określiło, że podejmowało je kilkanaście lub wiele razy.

W przypadku przewidywania prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie (**trzecia grupa hipotez**) istotnym predyktorem wszystkich czterech rodzajów oszustw okazała się kontrola behawioralna, co wskazuje, iż przekonanie o umiejętności skutecznego oszukiwania związane jest z wysokim prawdopodobieństwem podejmowania się oszustw. Większe prawdopodobieństwo korzystania ze ściąg, ściągania od innych i korzystania z telefonu w celu uzyskania odpowiedzi związane było także ze słabszą powinnością wobec działania uczciwego, co potwierdza trafność zmodyfikowanej teorii planowanego zachowania i istotny związek przekonań moralnych z podejmowaniem działań o charakterze nieetycznym. Brak zależności pomiędzy powinnością moralną a prawdopodobieństwem pomagania innej osobie, która prosi o pomoc, może wynikać, jak już sugerowano, z braku negatywnych pod kątem moralnym ocen działania mającego na celu pomaganie drugiej osobie, co pokazuje analiza światopoglądów zachodniego kręgu

kulturowego, w ramach których działanie na rzecz dobra innych stanowi ważny aspekt przejawiania się moralności (por. Żylicz, 2010). Wspomniane wyżej prawdopodobieństwa popełniania trzech rodzajów oszustw związane były także z omawianą już silniejszą intencją behawioralną do ich podejmowania oraz przeszłym zachowaniem nieuczciwym.

Brak związku prawdopodobieństwa oszukiwania z postawą utajoną wydaje się wskazywać, iż estymacja niejawnych ustosunkowań wobec oszustw nie stanowi istotnego uzupełnienia zmodyfikowanego modelu planowanego zachowania, czego przyczyn można upatrywać w czterech źródłach. Po pierwsze, prawdopodobne jest, że postawy utajone, wpływające na zachowanie w sposób automatyczny, omijający świadomą uwagę jednostki, nie wpisują się w model oparty na przewidywaniu zachowania z wykorzystaniem racjonalnych przekonań. Być może jawne i utajone ustosunkowania faktycznie należą do całkowicie niezależnych systemów (por. Greenwald, Banaji, 1996) lub związane są z pobudzaniem odrębnych systemów, których wzajemne zależności nie są na obecnym etapie rozwoju nauki empirycznie weryfikowalne (por. Gawronski, Bodenhausen, 2014), co uniemożliwia porównywanie ich mocy predykcyjnej. Otrzymane wyniki poniekąd sugerują taką możliwość, nie tylko ze względu na brak związku pomiędzy wskaźnikiem postawy utajonej a pozostałymi zmiennymi, ale także ze względu na jasno rysujący się obraz jawnej ewaluacji nieuczciwości w znacznym stopniu powiązany z postrzeganą powinnością moralną i, co za idzie, ocenianiem oszustw pod kątem etycznym oraz ewaluacji niejawnej, sugerującej ocenianie przez studentów oszustw jako przydatnych sposobów radzenia sobie, które ułatwiają, pomagają oraz zwiększają szansę na zaliczenie.

Drugą możliwą przyczyną jest trudność w odniesieniu wyników pomiaru postawy utajonej do deklaracji badanych na temat prawdopodobieństwa popełnienia określonego oszustwa, a nie faktycznego zachowania, na które miałyby możliwość wywierania wpływu w sytuacji automatycznego zaktywowania. Dalsze badania w tym kierunku powinny, w związku z tym, skupić się na weryfikacji trafności modelu łączącego jawne i utajone predyktory w oparciu o pomiar rzeczywistych zachowań nieuczciwych, czy to w warunkach laboratoryjnych, czy też naturalnych.

Możliwe również, że jak w przypadku wszystkich badań prowadzonych w obszarze postaw niejawnych, brak korelacji wskaźnika tej postawy z prawdopodobieństwem podjęcia oszustwa związany jest z warunkami badania wpływającymi na predyktywną trafność postawy utajonej. Jak wskazują analizy (Gawronski, De Houwer, 2014; Nosek, Hawkins, Frazier, 2011), pomiar postawy niejawnej możliwy jest w sytuacjach, w których badani nie

odczuwają silnej motywacji do zatajania czy zmiany swoich reakcji, mają możliwość zachowywania się spontanicznie, ich zasoby poznawcze są angażowane w kilka działań lub ich uwaga jest rozpraszana, mają osobiste zdolności przejawiania automatycznych reakcji lub nie są świadomi, że podlegają one pomiarowi.

W przypadku zastosowanej w omawianym badaniu procedury, warunki dotyczące spontanicznego reagowania oraz braku świadomości, co faktycznie stanowi przedmiot pomiaru nie były możliwe do zrealizowania, w związku z czym być może warto byłoby powtórnie zweryfikować opisany model z zastosowaniem metody pomiaru gwarantującej ich spełnienie. Wykorzystanie procedury IRAP dało natomiast możliwość aktywacji automatycznych procesów ewaluacji poprzez ograniczenie czasu odpowiedzi oraz konieczność reagowania zgodnie z regułą angażującą zasoby poznawcze. Wydaje się, że, w przypadku chęci prezentacji siebie w określonym, społecznie poprawnym świetle, zakłócający wpływ tej zmiennej mógł nie mieć znacznego wpływu na otrzymane wyniki z uwagi na fakt, iż badani nie mieli czasu na dłuższe zastanawianie się nad odpowiedzią, a w trakcie pomiaru częstości nieuczciwych zachowań w przeszłości ani razu nie zadeklarowali, że nigdy nie byli nieuczciwi.

Czwartą przyczyną mogą natomiast być wady samej procedury służącej do pomiaru postawy utajonej, prowadzące do zniekształceń w otrzymywanych wynikach. Jak pokazują badania, wspólnymi dla wszystkich metod pomiaru niejawnych ustosunkowań problemami są arbitralnie dobrane i prezentowane osobom badanym bodźce i kategorie (Krause i in., 2011), znaczne wahania w estymacji rzetelności narzędzia (Bar-Anan, Nosek, 2014) oraz wpływ warunków, w jakich przeprowadzane jest badanie na uzyskiwane rezultaty (Echabe, 2013). Ponadto, stosowanie procedur opartych na pomiarze czasu reakcji niesie za sobą konieczność uwzględnienia wpływu, jaki na osiągnięte przez badanych rezultaty wywierają zmienne pośredniczące, takie jak wiek i płeć osób badanych, poziom pobudzenia i zmęczenia, a także poziom stresu i iloraz inteligencji uczestników badań. Dodatkowymi zmiennymi zakłócającymi są też: stosowana skala odpowiedzi, nastawienie osoby badanej do procedury i możliwe celowe zniekształcanie czasu odpowiedzi oraz konieczność przekształcania danych surowych i usuwania wyników skrajnych (por. Golombek, Zdybek, Ogonowski, 2012). W przypadku procedury IRAP dodatkową trudnością jest także skłonność badanych do pomijania znaczenia wyświetlanych słów i schematycznego reagowania zgodnie z wypracowanym indywidualnie systemem. Na przykład w przypadku jednego z uczestników badania, wybieranie odpowiedzi „prawda” występowało w konkretnym bloku zadań zawsze,

gdy na ekranie wyświetlało się sformułowanie „jest przydatne” bez względu na znaczenie drugiego z wyświetlanych sformułowań.

Przeprowadzona analiza regresji pokazała, że w celu przewidywania prawdopodobieństwa korzystania ze ściągania oraz telefonu, aby uzyskać odpowiedź na pytania, należy zwrócić uwagę na przeszłe doświadczenia studentów związane z podejmowaniem tego typu działań oraz siłę ich intencji do angażowania się w określonego rodzaju oszustwo. W przypadku prawdopodobieństwa ściągania od innych ponownie istotnym czynnikiem w predykcji są podejmowane w przeszłości podobne zachowania, ale także przekonanie o umiejętności i skuteczności ich przeprowadzania. Co ciekawe, przekonanie to stanowiło jedyny istotny predyktor pomagania innym osobom proszącym o pomoc w trakcie kolokwium lub egzaminu. Wyniki te wskazują, że w przypadku prawdopodobieństwa oszukiwania za pomocą ściągania lub telefonu zachowania te są bardziej intencjonalne i zależą od wcześniejszych doświadczeń jednostki, podczas gdy w przypadku ściągania od innych oraz pomagania im w oszukiwaniu, w większym stopniu związane są z przekonaniem studenta na temat umiejętności oszukiwania w określony sposób, co pozostaje spójne ze spontanicznym, a mniej planowanym charakterem tych działań.

W ramach odpowiedzi na **drugie pytanie badawcze** sprawdzano, czy intencja stanowi mediator relacji między każdym z pozostałych elementów zmodyfikowanego modelu planowanego zachowania a prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie. Rola intencji jako mediatora tej relacji została potwierdzona dla wszystkich rodzajów oszustw, poza pomaganiem innym w nieuczciwości, co pozostaje spójne z opisanymi powyżej zależnościami między tym rodzajem nieuczciwości a resztą zmiennych. W przypadku trzech pozostałych działań, ich związek z kontrolą behawioralną, powinnością moralną, postawą jawną i przeszłym zachowaniem jest mediowany przez intencję, a w przypadku prawdopodobieństwa ściągania od innych oraz korzystania z telefonu w celu uzyskania odpowiedzi, intencja stanowi także mediator ich relacji z subiektywnymi normami. Wyniki te wskazują, że podejmowanie oszustw w przeszłości, razem z umiejętnością ich popełniania, posiadaniem pozytywnego ustosunkowania względem nich oraz niskiego poziomu moralnych zastrzeżeń wobec angażowania się w nieuczciwe działania prowadzi do ukształtowania się większej skłonności do oszukiwania, która z kolei przekłada się na większe prawdopodobieństwo popełniania faktycznych oszustw. Dodatkowo, funkcjonowanie w środowisku o przychylnych normach względem oszukiwania na egzaminie lub kolokwium prowadzi do powstawania silniejszej intencji behawioralnej do podejmowania nieuczciwych

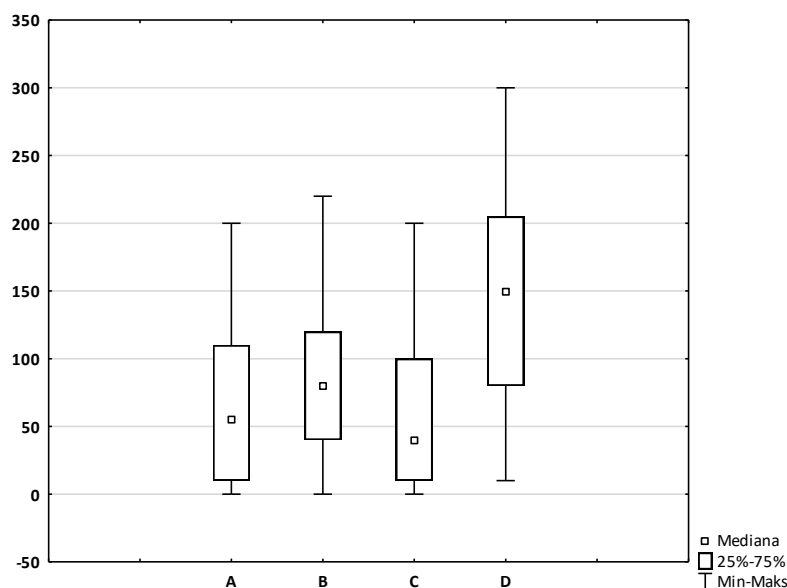
działań, prowadzącej do większego prawdopodobieństwa ściągania od innych oraz korzystania z telefonu w celu uzyskania odpowiedzi.

Powyższe wyniki sugerują, że w celu zapobiegania nieuczciwym zachowaniom wśród studentów należałoby pracować nad obniżeniem intencji do ich podejmowania, poprzez kształtowanie elementów bezpośrednio na nią wpływających. Spośród opisanych w rozdziale czwartym sposobów przeciwdziałania nieuczciwości, system kar i nadzoru prawdopodobnie miałby największe szanse na modyfikowanie przekonania o możliwości podejmowania oszustw, system informacji mógłby wpływać na postawę wobec nieuczciwości, a kodeksy honorowe – na powinność moralną wobec uczciwego działania w środowisku akademickim. W przypadku subiektywnych norm względem oszustw istotny wpływ na ich poziom mogłoby wywierać zachowanie innych studentów, co potwierdza istotne znaczenie ogólnouczelnianych programów przeciwdziałania nieuczciwości, prowadzących do kształtowania atmosfery uczciwości wśród studentów.

#### *5.2.9.7. Analiza różnic w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie w zależności od rodzaju oszustwa*

W celu odpowiedzi na **trzecie pytanie badawcze** przeprowadzono nieparametryczną analizę wariancji Friedmana dla wielu prób zależnych. Porównywane wskaźniki dotyczyły prawdopodobieństwa podjęcia każdego z czterech rodzajów oszustwa (korzystanie ze ściągania – „A”, ściąganie od innych – „B”, korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi – „C”, pomaganie innej osobie, która prosi o odpowiedź – „D”) w grupie 64 osób (wyniki sumaryczne ocen dla każdego zachowania z trzech scenariuszy z pierwszego pomiaru) oraz w grupie 23 osób (wyniki sumaryczne ocen dla każdego zachowania z dwudziestu siedmiu scenariuszy z dziewięciu pomiarów).

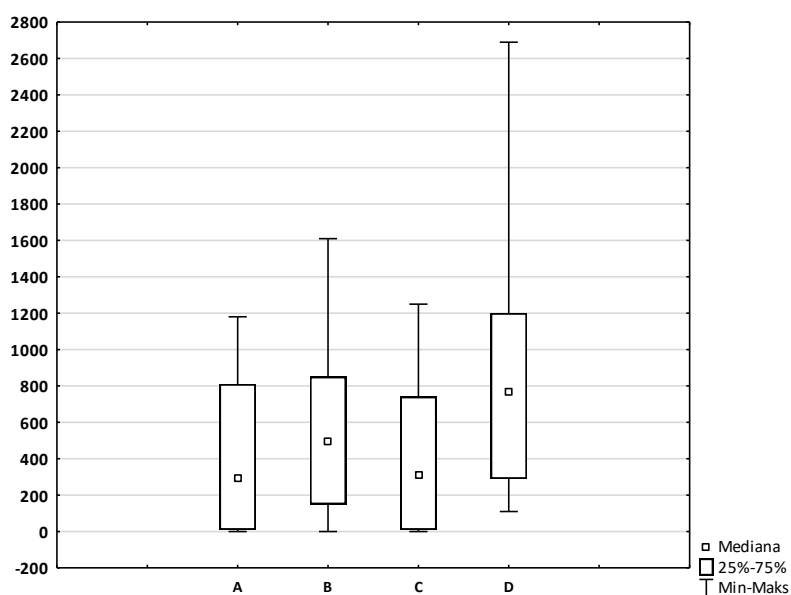
Wyniki przeprowadzonej w **grupie 64 osób** analizy okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2(3)=87,943$ ;  $p<0,001$ . Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 20.



Rysunek 20. Różnice w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie dla czterech rodzajów oszustw w grupie 64 osób.

Porównanie parami wykazało, że prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź (D;  $R=3,68$ ) jest istotnie wyższe ( $z=-7,57$ ;  $p<0,001$ ) od prawdopodobieństwa korzystania ze ściąg (A;  $R=1,95$ ), istotnie wyższe ( $z=-5,24$ ;  $p<0,001$ ) od prawdopodobieństwa ściągania od innych (B;  $R=2,48$ ) oraz istotnie wyższe ( $z=-7,87$ ;  $p<0,001$ ) od prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (C;  $R=1,88$ ). Ponadto prawdopodobieństwo ściągania od innych jest wyższe od prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi na granicy poziomu istotności ( $z=2,64$ ;  $p=0,05$ ).

W przypadku **grupy 23 osób** wyniki analizy również okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2(3)=17,01$ ;  $p<0,001$ . Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 21.



Rysunek 21. Różnice w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie dla czterech rodzajów oszustw w grupie 23 osób.

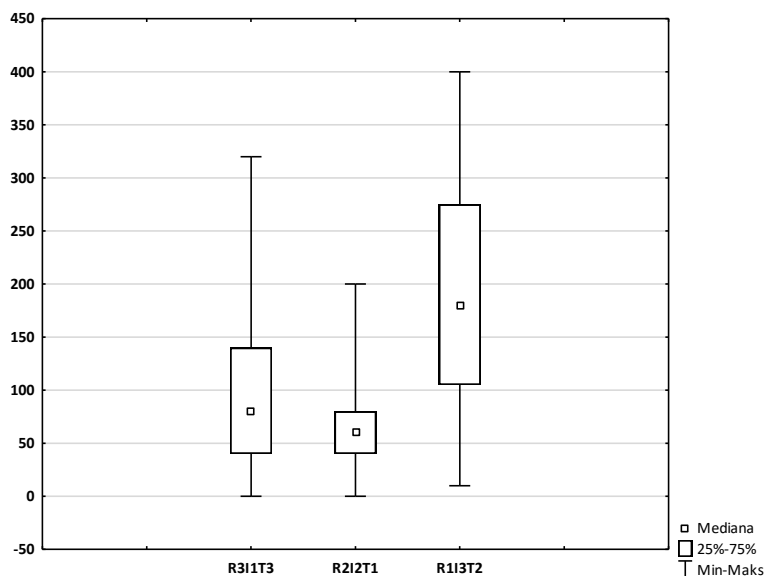
Porównanie parami wykazało, że prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź (D;  $R=3,30$ ) jest istotnie wyższe ( $z=-3,08$ ;  $p=0,01$ ) od prawdopodobieństwa korzystania ze ściąg (A;  $R=2,13$ ) oraz istotnie wyższe ( $z=-3,712$ ;  $p<0,001$ ) od prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (C;  $R=1,89$ ).

#### 5.2.9.8. Analiza różnic w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie w zależności od czynników sytuacyjnych

W celu odpowiedzi na **czwarte pytanie badawcze** przeprowadzono nieparametryczną analizę wariancji Friedmana dla wielu prób zależnych oraz jednoczynnikową, jednozmiennową analizę wariancji z powtarzanym pomiarem. Porównywane wskaźniki dotyczyły prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie przy różnych poziomach ryzyka (niskie – R1, średnie – R2, wysokie R3), nieuczciwego zachowania innych (brak – I1, sporadyczne – I2, liczne – I3) oraz trudności zadania (niska – T1, średnia – T2, wysoka – T3) w grupie 64 osób (wyniki sumaryczne ocen dla trzech scenariuszy z pierwszego pomiaru) oraz w grupie 23 osób (wyniki sumaryczne ocen dla dwudziestu siedmiu scenariuszy z dziewięciu pomiarów).

Analiza w **grupie 64 osób** przeprowadzana została z wykorzystaniem analizy wariancji Friedmana ze względu na odbiegający do normalnego rozkład ocen dla trzech analizowanych sytuacji [test Shapiro-Wilka: R3-I1-T3 ( $p<0,001$ ); R2-I2-T1 ( $p<0,001$ ); R1-I3-

T2 ( $p=0,05$ )]. Wyniki porównań okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2(2)=75,59$ ;  $p<0,001$ . Graficzną reprezentację różnic przedstawia rysunek 22.



R3I1T3 - wysokie ryzyko, brak zachowań nieuczciwych innych, wysoka trudność zadania;  
R2I2T1 - średnie ryzyko, sporadyczne nieuczciwe zachowania innych, niska trudność zadania;  
R1I3T2 - niskie ryzyko, liczne zachowania nieuczciwe innych, średnia trudność zadania.

*Rysunek 22. Różnice w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie dla trzech sytuacji wyróżnionych na podstawie poziomu ryzyka, zachowania innych i trudności zadania w grupie 64 osób.*

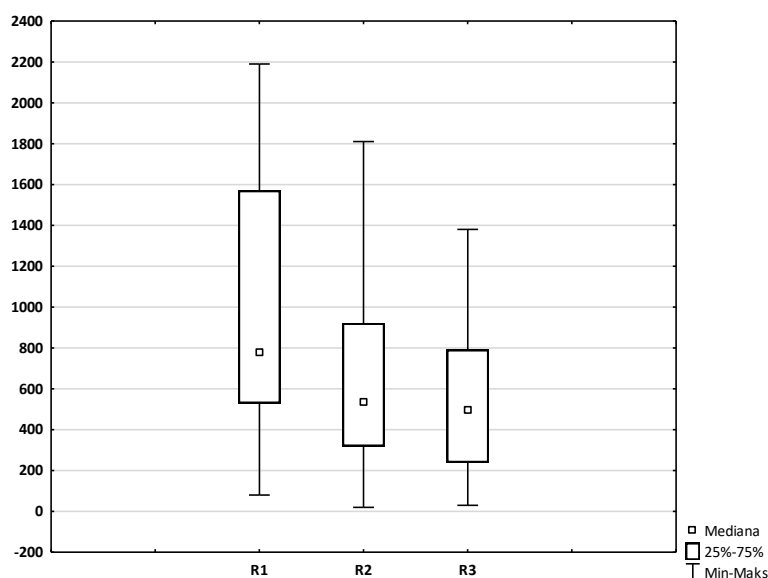
Porównanie parami wykazało, że prawdopodobieństwo oszukiwania w sytuacji niskiego ryzyka, licznych nieuczciwych zachowań innych oraz podejmowania się zadania o średniej trudności (R1-I3-T2;  $R=2,82$ ) jest istotnie wyższe ( $z=-7,91$ ;  $p<0,001$ ) od prawdopodobieństwa oszukiwania w sytuacji średniego ryzyka, sporadycznych nieuczciwych zachowań innych oraz podejmowania się zadania o niskiej trudności (R2-I2-T1;  $R=1,42$ ) oraz istotnie wyższe ( $z=-6,01$ ;  $p<0,001$ ) od prawdopodobieństwa oszukiwania w sytuacji wysokiego ryzyka, braku nieuczciwych zachowań innych oraz podejmowania się zadania o wysokiej trudności (R3-I1-T3;  $R=1,76$ ).

Analiza w **grupie 23 osób** przeprowadzona została z wykorzystaniem wyników sumarycznych, obliczonych poprzez dodanie wszystkich ocen prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie na danym poziomie zmiennej sytuacyjnej, np. suma wszystkich ocen dla sytuacji, w których ryzyko oszukiwania jest wysokie. Efektem powyższych obliczeń było uzyskanie 9 wskaźników – trzech dla każdej zmiennej sytuacyjnej. Porównań między nimi dokonano z wykorzystaniem analizy wariancji Friedmana dla wielu



prób zależnych w przypadku poziomu ryzyka (test Shapiro-Wilka - R1:  $p=0,14$ ; R2:  $p=0,03$ ; R3:  $p=0,23$ ) i poziomu trudności zadania (test Shapiro-Wilka - T1:  $p=0,02$ ; T2:  $p=0,04$ ; T3:  $p=0,12$ ) ze względu na odbiegający od normalnego w trzech przypadkach rozkład wyników. Porównania dla poziomu nieuczciwego zachowania innych przeprowadzone zostały natomiast z wykorzystaniem jednoczynnikowej, jednozmiennowej analizy wariancji z powtarzanym pomiarem ze względu na normalny rozkład wyników dla wszystkich trzech poziomów zmiennej (test Shapiro-Wilka - I1:  $p=0,07$ ; I2:  $p=0,14$ ; I3:  $p=0,11$ ) oraz sferyczność danych ( $W=0,97$ ;  $p=0,730$ ).

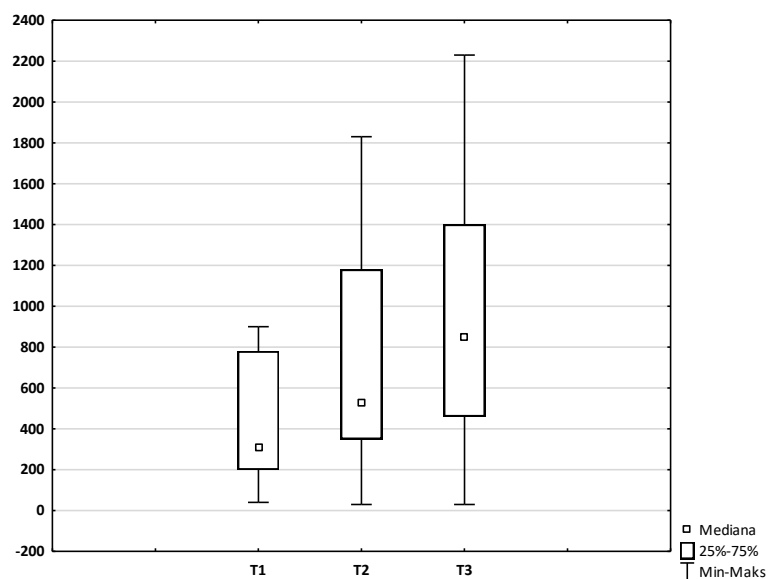
Wyniki porównań dla poziomu ryzyka okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2(2)=32,82$ ;  $p<0,001$ . Graficzną reprezentację różnic przedstawia rysunek 23.



Rysunek 23. Różnice w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie dla poziomów ryzyka w grupie 23 osób.

Porównanie parami wykazało, że prawdopodobieństwo oszukiwania w sytuacji niskiego ryzyka (R1;  $R=2,93$ ) jest istotnie wyższe ( $z=4,06$ ;  $p<0,001$ ) od prawdopodobieństwa oszukiwania w sytuacji średniego ryzyka (R2;  $R=1,74$ ) oraz istotnie wyższe ( $z=5,46$ ;  $p<0,001$ ) od prawdopodobieństwa oszukiwania w sytuacji wysokiego ryzyka (R3;  $R=1,33$ ).

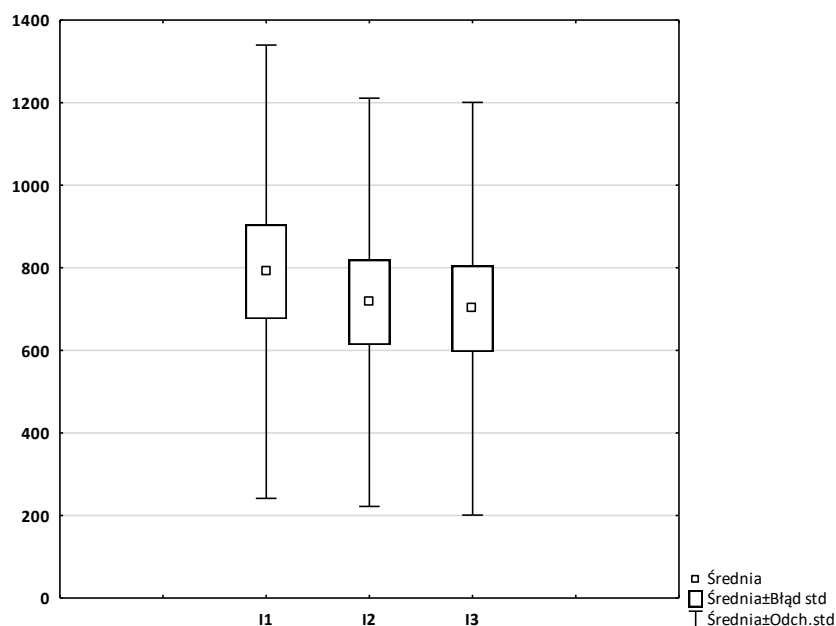
Wyniki porównań dla poziomu trudności zadania także okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2(2)=34,44$ ;  $p<0,001$ . Graficzną reprezentację różnic przedstawia rysunek 24.



Rysunek 24. Różnice w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie dla poziomów trudności zadania w grupie 23 osób.

Porównanie parami wykazało, że prawdopodobieństwo oszukiwania w sytuacji niskiej trudności zadania (T1;  $R=1,17$ ) jest istotnie niższe ( $z=-2,58$ ;  $p=0,03$ ) od prawdopodobieństwa oszukiwania w sytuacji średniej trudności zadania (T2;  $R=1,93$ ) oraz istotnie niższe ( $z=-5,82$ ;  $p<0,001$ ) od prawdopodobieństwa oszukiwania w sytuacji wysokiej trudności zadania (T3;  $R=2,89$ ). Natomiast prawdopodobieństwa oszukiwania w sytuacji średniej trudności zadania okazało się istotnie niższe ( $z=-3,24$ ;  $p=0,01$ ) od prawdopodobieństwa oszukiwania w sytuacji wysokiej trudności zadania.

Wyniki porównań dla poziomu nieuczciwego zachowania innych również okazały się istotne statystycznie:  $F(2,44)=6,09$ ;  $p=0,005$ ;  $\eta^2=0,22$ . Graficzną reprezentację różnic przedstawia rysunek 25.



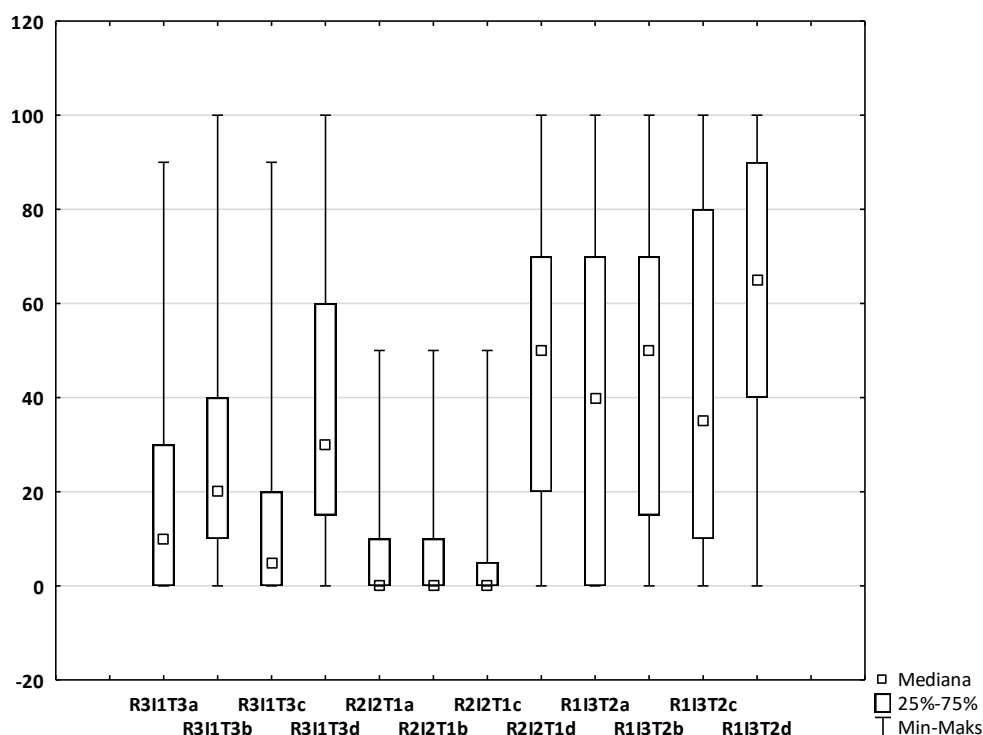
Rysunek 25. Różnice w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie dla poziomów nieuczciwego zachowania innych w grupie 23 osób.

Analiza *post hoc* (z korektą Bonferroniego) wykazała, że prawdopodobieństwo oszukiwania w sytuacji braku nieuczciwego zachowania innych (I1;  $M=790,44$ ) jest istotnie wyższe ( $p=0,04$ ) od prawdopodobieństwa oszukiwania w sytuacji sporadycznego nieuczciwego zachowania innych (I2;  $M=716,52$ ) oraz istotnie wyższe ( $p=0,02$ ) od prawdopodobieństwa oszukiwania w sytuacji licznych nieuczciwych zachowań innych (I3;  $M=700,87$ ).

#### 5.2.9.9. Analiza różnic w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie w zależności od czynników sytuacyjnych i rodzaju oszustwa

W celu sprawdzenia, czy prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie w poszczególnych warunkach sytuacyjnych różni się dla konkretnych rodzajów oszustw, przeprowadzono nieparametryczną analizę wariancji Friedmana dla wielu prób zależnych. Porównywane wskaźniki dotyczyły prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie przy różnych poziomach ryzyka (niskie – R1, średnie – R2, wysokie R3), nieuczciwego zachowania innych (brak – I1, sporadyczne – I2, liczne – I3) oraz trudności zadania (niska – T1, średnia – T2, wysoka – T3) dla czterech rodzajów oszustw (korzystanie ze ściąg – „A”, ściąganie od innych – „B”, korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi – „C”, pomaganie innej osobie, która prosi o podpowiedź – „D”) w grupie 64 osób (wyniki ocen dla trzech scenariuszy z pierwszego pomiaru) oraz w grupie 23 osób (wyniki ocen dla dwudziestu siedmiu scenariuszy z dziewięciu pomiarów).

Analiza w **grupie 64 osób**, dla dwunastu ocen (trzy scenariusze zdarzeń x cztery nieuczciwe zachowania) przeprowadzona została z wykorzystaniem analizy wariancji Friedmana ze względu na odbiegający do normalnego rozkład analizowanych ocen (wyniki testu Shapiro-Wilka zamieszczone zostały w Aneksie – tabela A3). Wyniki porównań okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2(11)=344,04$ ;  $p<0,001$ . Graficzną reprezentację różnic przedstawia rysunek 26.



Rysunek 26. Różnice w prawdopodobieństwie podjęcia czterech rodzajów oszustw dla trzech poziomów trzech czynników sytuacyjnych w grupie 64 osób.

Najniższe prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie osiągnięte zostało dla korzystania ze ściąg (R2-I2-T1-a;  $R=3,48$ ), ściągania od innych (R2-I2-T1-b;  $R=4,05$ ) oraz korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (R2-I2-T1-c;  $R=3,27$ ) w sytuacji średniego ryzyka, sporadycznego nieuczciwego zachowania innych i niskiej trudności zadania. Natomiast najwyższe prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie według ocen studentów dotyczyło pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź (R2-I2-T1-d;  $R=8,74$ ) w sytuacji średniego ryzyka, sporadycznego nieuczciwego zachowania innych i niskiej trudności zadania oraz ściągania od innych (R1-I3-T2-b;  $R=8,78$ ) i pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź (R1-I3-T2-d;  $R=10,32$ ) w sytuacji niskiego ryzyka, licznych zachowań nieuczciwych innych oraz średniej trudności zadania.

Analiza *post hoc* wykazała 39 różnic ( $\alpha=0,05$ ) pomiędzy ocenami poszczególnych scenariuszy zdarzeń (raport programu RStudio zamieszczony został w Aneksie – raport A1). Przeprowadzone porównania dla rodzaju oszustwa wykazały, że:

- a) w sytuacji wysokiego ryzyka, braku nieuczciwych zachowań innych i wysokiej trudności zadania prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź (R3-I1-T3-d) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa korzystania ze ściąg (R3-I1-T3-a; różnica=158) oraz prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (R3-I1-T3-c; różnica=197),
- b) w sytuacji średniego ryzyka, sporadycznych nieuczciwych zachowań innych oraz niskiej trudności zadania prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź (R2-I2-T1-d) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa korzystania ze ściąg (R2-I2-T1-a; różnica=336,5), prawdopodobieństwa ściągania od innych (R2-I2-T1-b; różnica=300,5) oraz prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (R2-I2-T1-c; różnica=350,5),
- c) w sytuacji niskiego ryzyka, licznych nieuczciwych zachowań innych oraz średniej trudności zadania prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź (R1-I3-T2-d) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa korzystania ze ściąg (R1-I3-T2-a; różnica=155) oraz prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (R1-I3-T2-c; różnica=163).

Podsumowanie powyższych różnic przedstawia tabela 34.

Tabela 34

*Różnice między prawdopodobieństwem popełnienia czterech rodzajów oszustw dla trzech badanych sytuacji – tabela poglądowa*

Sytuacja	Różnice w prawdopodobieństwie popełnienia czterech rodzajów oszustw
Wysokie ryzyko, brak nieuczciwych zachowań innych, wysoka trudność zadania	D > A D > C
Średnie ryzyko, sporadyczne nieuczciwe zachowania innych, niska trudność zadania	D > A D > B D > C

Sytuacja	Różnice w prawdopodobieństwie popętnienia czterech rodzajów oszustw
Niskie ryzyko, liczne nieuczciwe zachowania innych, średnia trudność zadania	D > A D > C

*Adnotacja.* A – korzystanie ze ściągi; B – ściąganie od innych; C – korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi; D – pomaganie innej osobie, która prosi o odpowiedź.

Natomiast porównania przeprowadzone dla poszczególnych sytuacji wykazały, że:

- prawdopodobieństwo korzystania ze ściągi w sytuacji niskiego ryzyka, licznych nieuczciwych zachowań innych oraz średniej trudności zadania (R1-I3-T2-a) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa korzystania ze ściągi w pozostałych dwóch sytuacjach (R3-I1-T3-a różnica=174,5; R2-I2-T1-a różnica=282,5),
- prawdopodobieństwo ściągania od innych w sytuacji niskiego ryzyka, licznych nieuczciwych zachowań innych oraz średniej trudności zadania (R1-I3-T2-b) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa ściągania od innych w pozostałych dwóch sytuacjach (R3-I1-T3-b różnica=145; R2-I2-T1-b różnica=158) oraz istotnie wyższe dla sytuacji wysokiego ryzyka, braku nieuczciwych zachowań innych i wysokiej trudności zadania (R3-I1-T3-b) w porównaniu z sytuacją średniego ryzyka, sporadycznych nieuczciwych zachowań innych oraz niskiej trudności zadania (R2-I2-T1-b; różnica=303),
- prawdopodobieństwo korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi w sytuacji niskiego ryzyka, licznych nieuczciwych zachowań innych oraz średniej trudności zadania (R1-I3-T2-c) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi w pozostałych dwóch sytuacjach (R3-I1-T3-c różnica=205,5; R2-I2-T1-c różnica=288,5),
- prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o odpowiedź w sytuacji niskiego ryzyka, licznych nieuczciwych zachowań innych oraz średniej trudności zadania (R1-I3-T2-d) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa pomagania innej osobie, która prosi o odpowiedź w sytuacji wysokiego ryzyka, braku nieuczciwych zachowań innych i wysokiej trudności zadania (R3-I1-T3-d; różnica=171,5).

Podsumowanie powyższych różnic przedstawia tabela 35.

Tabela 35

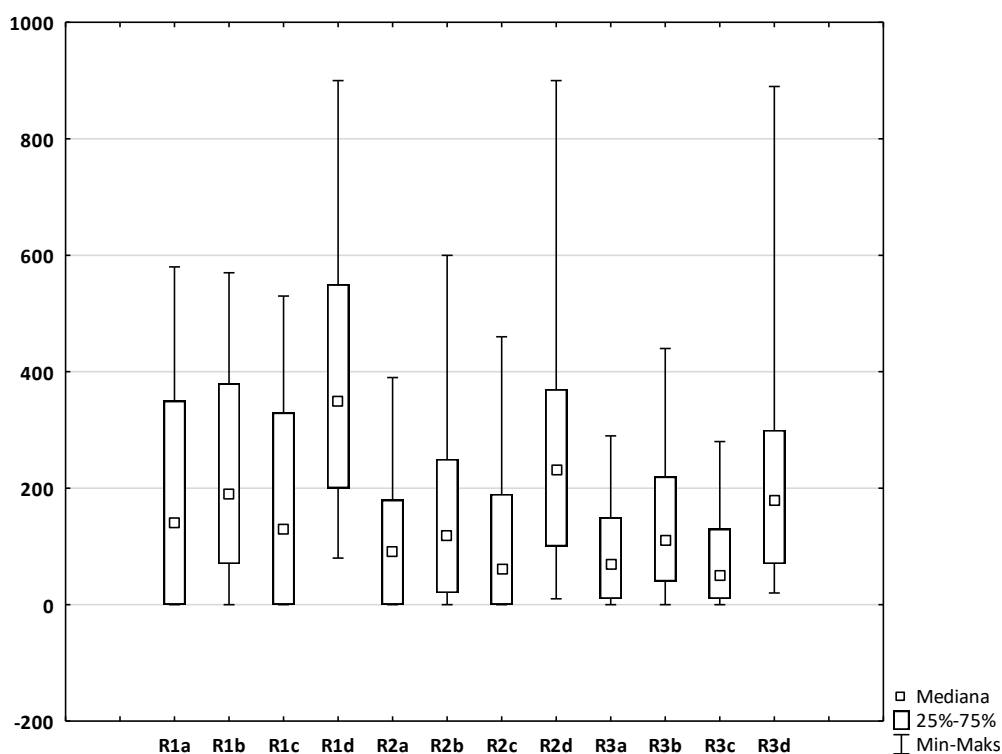
*Różnice między trzema badanymi sytuacjami dla prawdopodobieństwa popełnienia czterech rodzajów oszustw – tabela poglądowa*

Rodzaj oszustwa	Różnice między badanymi sytuacjami w prawdopodobieństwie popełnienia oszustwa
Korzystanie ze ściąg	R1-I3-T2 > R3-I1-T3 R1-I3-T2 > R2-I2-T1
Ściąganie od innych	R1-I3-T2 > R3-I1-T3 R1-I3-T2 > R2-I2-T1 R3-I1-T3 > R2-I2-T1
Korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi	R1-I3-T2 > R3-I1-T3 R1-I3-T2 > R2-I2-T1
Pomaganie innej osobie, która prosi o podpowiedź	R1-I3-T2 > R3-I1-T3

*Adnotacja.* R3I1T3 – wysokie ryzyko, brak zachowań nieuczciwych innych, wysoka trudność zadania; R2I2T1 – średnie ryzyko, sporadyczne nieuczciwe zachowania innych, niska trudność zadania; R1I3T2 – niskie ryzyko, liczne zachowania nieuczciwe innych, średnia trudność zadania.

W grupie 23 osób weryfikacja hipotezy siódmej przebiegała z wykorzystaniem uzyskanych od każdego studenta 108 ocen, które ze względów na możliwości obliczeniowe analizowane były osobno w trzech podgrupach dla poszczególnych czynników sytuacyjnych – ryzyka, nieuczciwego zachowania innych oraz trudności zadania. Dla każdego z tych czynników stworzono 12 wskaźników stanowiących sumę ocen prawdopodobieństwa oszukiwania na kolokwium lub egzaminie dla konkretnego rodzaju oszustwa na danym poziomie czynnika sytuacyjnego, np. suma wszystkich ocen dla korzystania ze ściąg w sytuacjach, w których ryzyko oszukiwania jest wysokie czy suma wszystkich ocen dla ściągania od innych w sytuacjach, w których ryzyko jest niskie. Porównań między wskaźnikami dokonano z wykorzystaniem analizy wariancji Friedmana ze względu na odbiegający, w większości przypadków, od normalnego rozkład analizowanych ocen (wyniki testu Shapiro-Wilka zamieszczone zostały w Aneksie – tabela A4).

Wyniki porównań dla **ryzyka** okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2(11)=100,16$ ;  $p<0,001$ . Graficzną reprezentację różnic przedstawia rysunek 27.



Rysunek 27. Różnice w prawdopodobieństwie podjęcia czterech rodzajów oszustw dla trzech poziomów ryzyka w grupie 23 osób.

Najniższe prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie osiągnięte zostało dla korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi ( $R=3,63$ ) w sytuacji wysokiego ryzyka (R3c), a najwyższe dla pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź ( $R=11,37$ ) w sytuacji niskiego ryzyka (R1d).

Analiza *post hoc* wykazała 16 różnic ( $\alpha=0,05$ ) między wskaźnikami (raport programu RStudio zamieszczony został w Aneksie – raport A2). Przeprowadzone porównania dla rodzaju oszustwa wykazały, że:

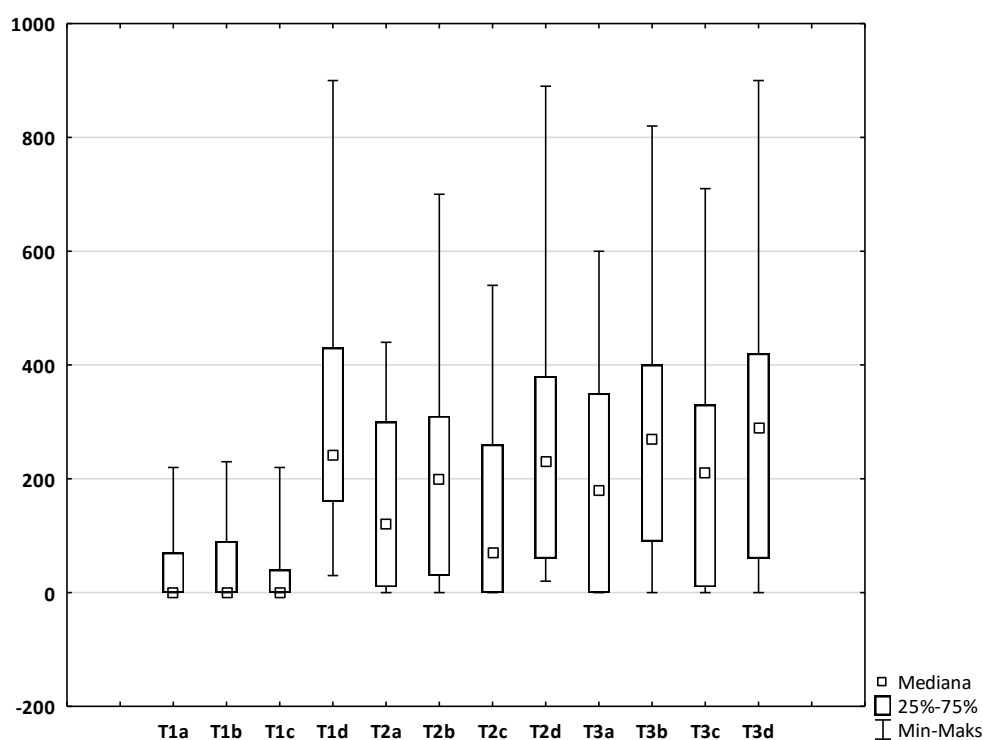
- w sytuacji niskiego ryzyka prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź (R1d) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa korzystania ze ściąg (R1a; różnica=103,5) oraz prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (R1c; różnica=110),
- w sytuacji średniego ryzyka prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź (R2d) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (R2c; różnica=91),
- w sytuacji wysokiego ryzyka nie ma istotnych różnic między podejmowaniem określonego typu oszustwa.



Natomiast porównania przeprowadzone dla poszczególnych poziomów ryzyka wykazały, że:

- a) prawdopodobieństwo korzystania ze ściąg, ściągania od innych oraz korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi jest podobne dla wszystkich analizowanych poziomów ryzyka,
- b) prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź jest istotnie wyższe w sytuacji niskiego ryzyka (R1d) w porównaniu z sytuacją wysokiego ryzyka (R3d; różnica=99,5).

Wyniki porównań dla **trudności zadania** okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2(11)=126,11$ ;  $p<0,001$ . Graficzną reprezentację różnic przedstawia rysunek 28.



Rysunek 28. Różnice w prawdopodobieństwie podjęcia czterech rodzajów oszustwa dla trzech poziomów trudności zadania w grupie 23 osób.

Najniższe prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie osiągnięte zostało dla korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi ( $R=2,67$ ) w sytuacji niskiej trudności zadania (T1c), a najwyższe – dla pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź ( $R=9,44$ ) w sytuacji niskiej trudności zadania (T1d).

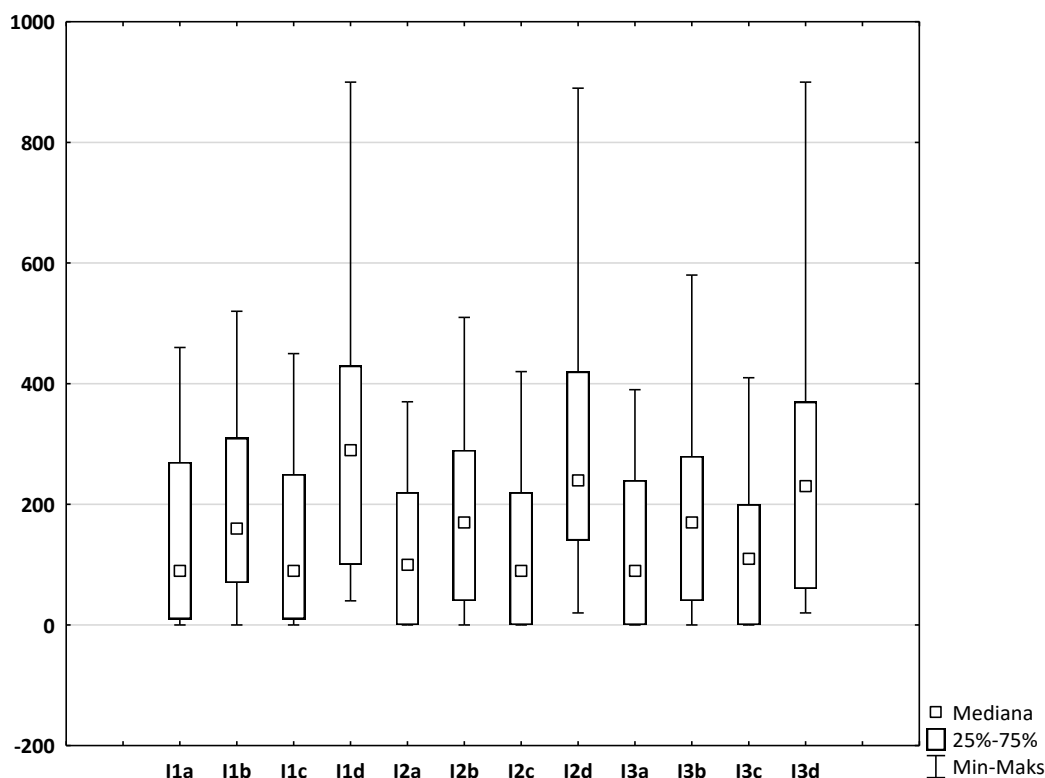
Analiza *post hoc* wykazała 24 różnice ( $\alpha=0,05$ ) między wskaźnikami (raport programu RStudio zamieszczony został w Aneksie – raport A3). Przeprowadzone porównania dla rodzaju oszustwa wykazały, że:

- a) w sytuacji niskiej trudności zadania prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o odpowiedź (T1d) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa korzystania ze ściągi (T1a; różnica=146,5), prawdopodobieństwa ściągnięcia od innych (T1b; różnica=140,5) oraz prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (T1c; różnica=155,5),
- b) w sytuacji średniej i wysokiej trudności zadania nie ma istotnych różnic między podejmowaniem określonego typu oszustwa.

Natomiast porównania przeprowadzone dla poszczególnych poziomów trudności zadania wykazały, że:

- a) prawdopodobieństwo korzystania ze ściągi jest istotnie wyższe w sytuacji wysokiej trudności zadania (T3a) w porównaniu z sytuacją niskiej trudności zadania (T1a; różnica=105,5),
- b) prawdopodobieństwo ściągnięcia od innych jest istotnie niższe w sytuacji niskiej trudności zadania (T1b) w porównaniu z sytuacją średniej trudności zadania (T2b; różnica=95) i sytuacją wysokiej trudności zadania (T3b; różnica=136,5),
- c) prawdopodobieństwo korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi jest istotnie wyższe w sytuacji wysokiej trudności zadania (T3c) w porównaniu z sytuacją niskiej trudności zadania (T1c; różnica=101),
- d) prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o odpowiedź jest podobne dla wszystkich analizowanych poziomów trudności zadania.

Wyniki porównań dla **nieuczciwego zachowania innych** okazały się istotne statystycznie:  $\chi^2(11)=66,54$ ;  $p<0,001$ . Graficzną reprezentację różnic przedstawia rysunek 29.



Rysunek 29. Różnice w prawdopodobieństwie podjęcia czterech rodzajów oszustw dla trzech poziomów nieuczciwego zachowania innych w grupie 23 osób.

Najniższe prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie osiągnięte zostało dla korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi ( $R=4,35$ ) w sytuacji licznych nieuczciwych zachowań innych (I3c), a najwyższe – dla pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź ( $R=9,76$ ) w sytuacji braku nieuczciwych zachowań innych (I1d).

Analiza *post hoc* wykazała 11 różnic ( $\alpha=0,05$ ) między wskaźnikami (raport programu RStudio zamieszczony został w Aneksie – raport A4). Przeprowadzone porównania dla rodzaju oszustwa wykazały, że:

- w sytuacji braku nieuczciwych zachowań innych prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź (I1d) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (I1c; różnica=103,5),
- w sytuacji sporadycznych nieuczciwych zachowań innych prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o podpowiedź (I2d) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa korzystania ze ściąg (I2a; różnica=101) oraz prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (I2c; różnica=105,5),

- c) w sytuacji licznych nieuczciwych zachowań innych prawdopodobieństwo pomagania innej osobie, która prosi o odpowiedź (I3d) jest istotnie wyższe od prawdopodobieństwa korzystania z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi (I3c; różnica=87).

Natomiast porównania przeprowadzone dla poszczególnych poziomów nieuczciwego zachowania innych wykazały, że prawdopodobieństwo podejmowania czterech analizowanych oszustw jest podobne dla wszystkich poziomów nieuczciwego zachowania innych.

Podsumowanie dla opisanych powyżej różnic pomiędzy prawdopodobieństwem popełniania czterech rodzajów oszustw dla trzech poziomów badanych czynników sytuacyjnych prezentuje tabela 36.

Tabela 36

*Różnice między prawdopodobieństwem popełnienia czterech rodzajów oszustw dla poziomów trzech badanych czynników sytuacyjnych – tabela poglądowa*

Sytuacja		Różnice w prawdopodobieństwie popełnienia czterech rodzajów oszustw
Poziom ryzyka	Wysokie ryzyko	D > A D > C
	Średnie ryzyko	D > C
	Niskie ryzyko	Brak różnic
Trudność zadania	Wysoka trudność zadania	Brak różnic
	Średnia trudność zadania	Brak różnic
	Niska trudność zadania	D > A D > B D > C
Nieuczciwe zachowanie innych	Liczne nieuczciwe zachowania innych	D > C
	Sporadyczne nieuczciwe zachowania innych	D > A D > C
	Brak nieuczciwych zachowań innych	D > C

*Adnotacja.* A – korzystanie ze ściągi; B – ściąganie od innych; C – korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi; D – pomaganie innej osobie, która prosi o odpowiedź.

Podsumowanie dla opisanych powyżej różnic pomiędzy trzema poziomami badanych czynników sytuacyjnych w prawdopodobieństwie popełnienia czterech rodzajów oszustw prezentuje tabela 37.

Tabela 37

*Różnice między poziomami trzech czynników sytuacyjnych w prawdopodobieństwie popełnienia określonego oszustwa – tabela poglądowa*

Rodzaj oszustwa	Czynnik sytuacyjny	Różnice między poziomami czynników sytuacyjnych w prawdopodobieństwie popełnienia oszustwa
Korzystanie ze ściągi	Ryzyko	Brak różnic
	Trudność zadania	T3 > T1
	Nieuczciwe zachowanie innych	Brak różnic
Ściąganie od innych	Ryzyko	Brak różnic
	Trudność zadania	T2 > T1 T3 > T1
	Nieuczciwe zachowanie innych	Brak różnic
Korzystanie z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi	Ryzyko	Brak różnic
	Trudność zadania	T3 > T1
	Nieuczciwe zachowanie innych	Brak różnic
Pomaganie innej osobie, która prosi o podpowiedź	Ryzyko	R1 > R3
	Trudność zadania	Brak różnic
	Nieuczciwe zachowanie innych	Brak różnic

*Adnotacja.* R1 – niski poziom ryzyka, R3 – wysoki poziom ryzyka; T1 – niska trudność zadania; T2 – średnia trudność zadania; T3 – wysoka trudność zadania.

#### 5.2.9.10. Interpretacja wyników dla analizy różnic w prawdopodobieństwie oszukiwania na kolokwium lub egzaminie

Analizy przeprowadzane w celu odpowiedzi na **trzecie pytanie badawcze** wykazały, że prawdopodobieństwo popełniania oszustw na kolokwium lub egzaminie w grupie 64 osób badanych było najwyższe w sytuacji pomagania innej osobie, która prosi o pomoc, co wskazuje na znaczną akceptację tego typu nieuczciwego zachowania, a, co za tym idzie,

ryzyko angażowania się w nie w realnych sytuacjach akademickich (Lim, See, 2001), wynikające z chęci udzielenia pomocy osobie bliskiej (por. Jordan, 2001; Wilkinson, 2009) czy poczucia lojalności wobec grupy (por. Gromkowska-Melosik, 2007; McCabe, 1992). Dodatkowo w badanej grupie prawdopodobieństwo ściągania od innych było wyższe od prawdopodobieństw korzystania z telefonu w celu uzyskania odpowiedzi, co może być związane z większą łatwością i dostępnością pierwszego z powyższych rodzajów oszustw, trudniejszego do zauważania przez osobę nadzorującą kolokwia i egzaminy. W przypadku grupy 23 osób prawdopodobieństwo pomagania innym wciąż oceniane było przez studentów wyżej niż prawdopodobieństwo korzystania ze ściąg lub telefonu, natomiast nie różniło się istotnie od prawdopodobieństwa ściągania od innych, co wskazuje na podobne ryzyko popełniania tego typu oszustw w rzeczywistości (por. Amua-Sekyi, Mensah, 2016), które może być związane z wspólnym dla nich, jak sugerowano wyżej, mniej intencjonalnym, a bardziej spontanicznym i wymagającym umiejętności charakterem.

W przypadku różnic w prawdopodobieństwie oszukiwania w zależności od poziomu czynników sytuacyjnych (**czwarte pytanie badawcze**) wyniki porównań przeprowadzone w grupie 23 osób pokazały, że jest ono najwyższe w sytuacji niskiego poziomu ryzyka i braku nieuczciwych zachowań innych, a także rośnie wraz ze zwiększającą się trudnością zadania. Fakt, iż w sytuacji niskiego ryzyka prawdopodobieństwo oszukiwania jest najwyższe, pozostaje zgodny z wynikami przeprowadzonych dotychczas badań (por. Murdock, Anderman, 2006; Payne, Nantz, 1994) i w świetle braku różnic dla sytuacji średniego i wysokiego ryzyka sugeruje, że jakakolwiek forma nadzoru w czasie kolokwium lub egzaminu wiąże się z mniejszym prawdopodobieństwem podejmowania nieuczciwych działań w trakcie ich trwania. Rosnące wraz z trudnością zadania prawdopodobieństwo oszukiwania jest również zgodne z uzyskiwanymi w poprzednich badaniach zależnościami (por. Cizek, 1999) i wskazuje na możliwe stosowanie nieuczciwego działania jako użytecznego sposobu radzenia sobie w sytuacji, gdy własna wiedza nie jest wystarczająca (por. Sideridis, Stamovlasis, 2014) lub trudność zadania przewyższą tę oczekiwaną (por. Whitley, 1998). Co do zależności między nieuczciwym zachowaniem innych a prawdopodobieństwem podjęcia oszustwa, otrzymane wyniki pozostają w sprzeczności z tymi opisywanymi w literaturze (por. Błachnio, Weremko, 2011; McCabe, Treviño, 1993; McCabe, Treviño, Butterfield, 2002), wskazującymi na wzrost nieuczciwości wraz ze wzrostem postrzeganej powszechności oszustw wśród studentów oraz byciem świadkiem podejmowania nieuczciwych zachowań przez innych. Prawdopodobnym wyjaśnieniem powyższego braku zgodności między

wynikami jest fakt, iż do pomiaru nieuczciwych zachowań innych stosowana jest najczęściej deklaratywna ocena powszechności nieuczciwości oraz ilości sytuacji, w których było się świadkiem lub wiedziało się, że inni studenci byli nieuczciwi, natomiast w niniejszym badaniu ocena dotyczyła prawdopodobieństwa osobistego oszukiwania w sytuacji, gdy osoby znajdujące się blisko badanego angażują się w nieuczciwe działania. Być może w sytuacji tego typu ryzyko bycia złapanym oceniane jest przez studentów jako wyższe z uwagi na rosnącą wraz z ilością osób oszukujących szansę na zauważenie tego faktu przez nadzorującego egzamin czy kolokwium, co w efekcie prowadzi do negatywnego bilansu możliwych zysków i ryzyka bycia złapanym, który, jak wskazuje metaanaliza Whitleya (1998), ma kluczowe znaczenie w podejmowaniu decyzji o nieuczciwości.

Wyniki osiągnięte dla porównań w grupie 64 osób wskazują natomiast na najwyższe prawdopodobieństwo podejmowania oszustw na kolokwium lub egzaminie w sytuacji niskiego ryzyka, licznych zachowań nieuczciwych innych oraz średniej trudności zadania, w porównaniu z sytuacją średniego ryzyka, sporadycznej nieuczciwości innych i niskiej trudności zadania oraz wysokiego ryzyka, braku nieuczciwych zachowań innych i dużej trudności zadania. Sugeruje to, że poziom ryzyka może mieć kluczowe znaczenie w podejmowaniu decyzji o oszustwie i w sytuacji, gdy jest wysoki, obniża prawdopodobieństwo nieuczciwości nawet przy braku obserwowanych oszustw popełnianych przez innych oraz wysokiej trudności zadania stojącego przed studentem.

Analiza wspólnych efektów rodzaju oszustwa oraz czynników sytuacyjnych przeprowadzona dla grupy 64 osób badanych wykazała, że we wszystkich trzech konfiguracjach warunków sytuacyjnych, najbardziej prawdopodobnym zachowaniem nieuczciwym jest pomoc innej osobie, która prosi o pomoc, a w przypadku wszystkich czterech typów oszustw największe prawdopodobieństwo ich popełnienia zachodzi w sytuacji niskiego ryzyka, licznych nieuczciwych działań innych oraz średniej trudności rozwiązywanego zadania, co pozostaje spójne z opisanymi wyżej zależnościami. Co ciekawe, w przypadku ściągania od innych większe prawdopodobieństwo podjęcia tego działania dotyczyło sytuacji wysokiego ryzyka, braku oszustw innych studentów oraz wysokiej trudności zadania w porównaniu z sytuacją średniego ryzyka, sporadycznego nieuczciwego zachowania innych oraz niskiej trudności zadania. Sugeruje to, że studenci mogą zaryzykować ściąganie od innych, nawet jeżeli prawdopodobieństwo bycia złapanym jest wysokie, jeżeli tylko pozostałe dwa elementy, a więc trudność zadania i nieuczciwe

zachowania innych znajdują się na poziomie motywującym w największym stopniu do oszukiwania.

Z kolei bardziej szczegółowe porównania przeprowadzone w grupie 23 osób pokazały, że w sytuacji wysokiego ryzyka podejmowanie jakiegokolwiek z czterech rodzajów oszustw jest tak samo prawdopodobne, natomiast w sytuacji średniego ryzyka prawdopodobieństwo pomocy innemu studentowi jest większe od prawdopodobieństwa korzystania z telefonu, a w sytuacji niskiego ryzyka większe także od prawdopodobieństwa korzystania ze ściąg. Pokazuje to po pierwsze, iż sytuacja wysokiego ryzyka zmniejsza prawdopodobieństwo podejmowania oszustw nawet w przypadku konsekwentnie pojawiającego się najczęściej pomagania innym, co może sugerować, że przy bilansie ryzyka i zysków szansa bycia złapanym przewyższa ewentualne zyski związane z pomocą innemu studentowi w postaci późniejszej wzajemności czy lojalności z jego strony. Po drugie natomiast, w momencie jakiegokolwiek obniżenia ryzyka bycia złapanym to właśnie pomaganie innym staje się bardziej prawdopodobne od korzystania z telefonu czy ściąg, co może świadczyć, że w momencie zapewnienie sobie minimum bezpieczeństwa zyski płynące z pomocy innym lub też normy społeczne nakierowane na ich wspieranie stają się istotniejsze od szansy bycia przyłapanym na tego typu działaniu.

W przypadku trudności zadania prawdopodobieństwo podejmowania któregośkolwiek z oszustw nie różniło się istotnie w sytuacji wysokiej i średniej trudności rozwiązywanego zadania, natomiast przy jej niskim poziomie bardziej prawdopodobne było pomaganie innym niż podejmowanie trzech pozostałych działań. Fakt ten sugeruje, że w sytuacji kolokwium czy egzaminu ściśle związanego z chęcią osiągnięcia osobistego celu w postaci zaliczenia przedmiotu, prawdopodobieństwo oszukiwania w jakikolwiek sposób będzie identyczne przy znacznej lub umiarkowanej trudności zadania gwarantującego osiągnięcie tego celu, natomiast w momencie braku tego typu trudności w większym stopniu nakierowane będzie na wsparcie innych osób doświadczających tego typu trudności niż oszukiwanie dla własnej korzyści. Zależność tę dodatkowo potwierdza analiza wskazująca, że korzystanie ze ściąg lub telefonu oraz ściąganie od innych jest bardziej prawdopodobne przy wysokiej trudności zadania, natomiast prawdopodobieństwo pomagania innym nie zmienia się na poszczególnych poziomach trudności zadania.

Z kolei porównania dla nieuczciwego zachowania innych studentów pokazały, że dla wszystkich poziomów tego czynnika prawdopodobieństwo pomagania innym studentom w oszukiwaniu jest wyższe od korzystania z telefonu, a w przypadku sporadycznych zachowań



nieuczciwych innych wyższe także od korzystania ze ściagi. Wyniki te z jednej strony logicznie odzwierciedlają fakt, że pomoc innym osobom proszącym o odpowiedź jest bardziej prawdopodobna w sytuacjach, w których o nią proszą, a więc w tych charakteryzujących się obserwowanymi zachowaniami nieuczciwymi innych studentów, z drugiej strony wskazują, że prawdopodobieństwo korzystania z telefonu czy ściagi, jako dość transparentne zachowania, pojawiają się rzadziej niż łatwiejsze do ukrycia pomaganie innej osobie np. poprzez przesunięcie kartki na brzeg biurka czy trzymanie długopisu w określony sposób (Gromowska-Melosik, 2007). Ciekawe natomiast wydaje się, że prawdopodobieństwo podjęcia konkretnego rodzaju oszustwa jest podobne dla wszystkich poziomów nieuczciwego zachowania innych, co może sugerować, że w przypadku tej zmiennej sytuacyjnej istotne znaczenie ma jej konfiguracja z innymi czynnikami sytuacyjnymi.

#### **5.2.10. Podsumowanie wyników, ograniczenia i dalsze kierunki badań**

Przeprowadzone analizy umożliwiły udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze oraz weryfikację sformułowanych hipotez. Podsumowanie osiągniętych wyników prezentuje tabela 38.

Tabela 38

*Zestawienie zbiorcze dla weryfikowanych w badaniu drugim hipotez*

Pytania i hipotezy badawcze	Metoda weryfikacji	Rezultat
<b>Zależności pomiędzy deklarowanym oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie w przeszłości a elementami modelu planowanego zachowania, postawą utajoną wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie oraz deklarowanym prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie</b>		
H1.1. Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym bardziej przychylne subiektywne normy względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji	Częściowo potwierdzona
H1.2. Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym większa kontrola behawioralna nad oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji	Potwierdzona
H1.3. Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym słabsza powinność moralna wobec uczciwego zachowania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji	Potwierdzona
H1.4. Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji	Potwierdzona
H1.5. Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym bardziej pozytywne postawy jawne względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji	Potwierdzona

Pytania i hipotezy badawcze	Metoda weryfikacji	Rezultat
H1.6. Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym bardziej pozytywne postawy utajone względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji	Niepotwierdzona
H1.7. Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym większe deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji	Częściowo potwierdzona
<b>Zależności pomiędzy intencją do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie a pozostałymi elementami modelu planowanego zachowania, deklarowanym oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie w przeszłości oraz postawą utajoną wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie</b>		
H2.1. Im bardziej przychylne subiektywne normy względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji i regresji	Częściowo potwierdzona
H2.2. Im większa kontrola behawioralna nad oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji i regresji	Potwierdzona
H2.3. Im słabsza powinność moralna wobec uczciwego zachowania na kolokwium lub egzaminie, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji i regresji	Potwierdzona
H2.4. Im bardziej pozytywne postawy jawne względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji i regresji	Częściowo potwierdzona
H2.5. Im bardziej pozytywne postawy utajone względem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji i regresji	Niepotwierdzona
H2.6. Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji i regresji	Częściowo potwierdzona
<b>Zależności pomiędzy deklarowanym prawdopodobieństwem oszukiwania na kolokwium lub egzaminie a deklarowanym oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, elementami modelu planowanego zachowania oraz postawą utajoną wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie</b>		
H3.1. Im częstsze deklarowane oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie w przeszłości, tym większe deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji i regresji	Częściowo potwierdzona
H3.2. Im silniejsza intencja do oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, tym większe deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji i regresji	Częściowo potwierdzona
H3.3. Im większa kontrola behawioralna nad oszukiwaniem na kolokwium lub egzaminie, tym większe deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji i regresji	Częściowo potwierdzona
H3.4. Im słabsza powinność moralna wobec uczciwego zachowania na kolokwium lub egzaminie, tym większe deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji i regresji	Częściowo potwierdzona

Pytania i hipotezy badawcze	Metoda weryfikacji	Rezultat
H3.5. Im bardziej pozytywna postawa utajona wobec oszukiwania na kolokwium lub egzaminie, tym większe deklarowane prawdopodobieństwo oszukiwania na kolokwium lub egzaminie.	Analiza korelacji i regresji	Niepotwierdzona

Do ograniczeń przeprowadzonego badania należy zaliczyć relatywnie małą liczbę osób badanych, wynikającą po pierwsze z konieczności przeprowadzenia indywidualnych pomiarów metodą IRAP zajmujących średnio 30 minut na osobę, po drugie z konieczności dokonania selekcji otrzymanych wyników zgodnie z opisanymi wcześniej kryteriami oraz po trzecie ze zjawiska utraty osób badanych (Brzeziński, 2007). W przypadku ostatniej z przyczyn istnieje szansa jej minimalizacji przy zastosowaniu sugerowanego wcześniej pomiaru faktycznego nieuczciwego zachowania, a nie deklarowanego prawdopodobieństwa jego popełniania oraz przeprowadzenia obu części badania – eksperymentalnego i kwestionariuszowego – w jednym momencie czasowym.

### **5.3. Badanie 3: Przeciwdziałanie nieuczciwości akademickiej**

#### **5.3.1. Problem i cel badań**

Badanie trzecie poświęcone zostało eksperymentalnemu przetestowaniu metody zapobiegania nieuczciwym zachowaniom studentów opartej na zastosowaniu jednego z elementów tworzących kodeksy honorowe, czyli składania przez studentów pisemnego przyrzeczenia, w którym zaręczają, że nie będą podejmować nieuczciwych działań w trakcie trwania studiów.

Jak wskazują badania, istnieją istotne różnice w obrębie ilości oszustw akademickich na uczelniach wprowadzających i nie wprowadzających kodeksów honorowych (McCabe, Treviño, Butterfield, 2001; Whitley, 1998), świadczące o skuteczności tego typu oddziaływania w obszarze zapobiegania nieuczciwości wśród studentów. Jak zwrócono jednak uwagę wcześniej efektywność, tej metody w znacznym stopniu zależy od współpracy kadry akademickiej, atmosfery studiowania sprzyjającej uczciwości oraz norm społecznych związanych z brakiem tolerancji dla oszustw akceptowanych przez studentów danej uczelni (McCabe, Treviño, 1993, 1997). Ponieważ tak szerokie zmiany wykraczają poza możliwości dostępne w ramach pojedynczego badania naukowego, zdecydowano się na sprawdzenie skuteczności jednego z elementów współtworzących kodeksy honorowe rozszerzonego jednak o dodatkowe elementy mogące wpłynąć na jego skuteczność.

Pierwszym z nich było bezpośrednie odniesienie do wartości takich, jak wzajemny szacunek studentów i wykładowców oraz uczciwość w działaniach podejmowanych w środowisku akademickim, a także do przywileju, jakim jest zdobywanie i przekazywanie wiedzy. Zastosowanie tego elementu podyktowane było faktem, że wzmacnianie przekonania o wartości uczciwości poprzez przedstawianie jej jako elementu wspólnego dla osób chcących poświęcić się zdobywaniu wiedzy prowadzi do większego zaangażowania się studentów w przestrzeganie zasad kodeksu honorowego będących ich egzemplifikacją (McCabe, Makowski, 2001). Drugim z wykorzystanych elementów było wzmocnienie bezpośredniego powiązania między nieetycznym zachowaniem a tożsamością studenta, które obniża poziom zaangażowania się w oszustwa (Bryan, Adams, Monin, 2013) z powodu zagrożenia dla spostrzegania siebie jako osoby uczciwej (Mazar, Amir, Ariely, 2008), którego nie da się w sytuacji bezpośredniego powiązania zneutralizować (por. Sykes, Matza, 1957), ani wobec którego nie można się moralnie zdystansować (por. Bandura, 1999, 2002). Trzecią kwestią inkorporowaną do zastosowanej manipulacji było natomiast podawanie ustrukturalizowanej

informacji na temat tego, co konstytuuje nieuczciwość akademicką zarówno na poziomie pracy indywidualnej, jak i grupowej. Podawanie tego typu informacji jest ściśle powiązane ze zwiększaniem świadomości odnośnie oszustw akademickich (Burrus i in., 2010) oraz ze stosowaniem indywidualnego ostrzeżenia przed nieuczciwością, które w badaniach Bing i współpracowników (2012) prowadziło do obniżenia poziomu nieuczciwości akademickiej wśród studentów.

Sprawdzenie skuteczności zastosowanej procedury ma na celu nie tylko potwierdzenie efektywności opisanych sposobów oddziaływania na studentów w środowisku akademickim, ale także może stanowić pierwszy krok na drodze do stworzenia bardziej rozbudowanego programu przeciwdziałania nieuczciwości studenckiej.

### **5.3.2. Pytania badawcze**

Na podstawie przedstawionych powyżej danych sformułowano następujące cztery pytania badawcze:

1. Czy zastosowanie kodeksu honorowego wpływa na deklarowaną częstość popełniania oszustw akademickich przez studentów?
2. Czy istnieją różnice w deklarowanej częstości popełniania oszustw akademickich pomiędzy grupami studentów podpisujących różne rodzaje kodeksów honorowych?

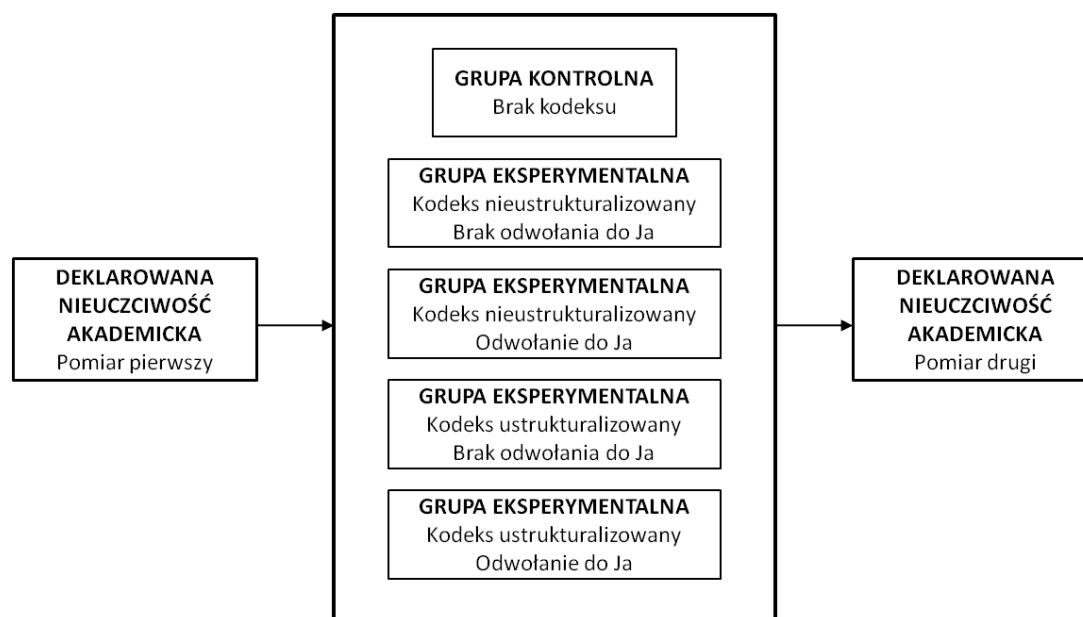
### **5.3.3. Hipotezy badawcze**

Uwzględniając powyższe pytania badawcze oraz wyniki przeprowadzonych dotychczas analiz zaproponowano następujące hipotezy badawcze:

1. Studenci, którzy podpisali kodeks honorowy w porównaniu ze studentami, którzy nie podpisali kodeksu honorowego będą deklarować popełnianie mniejszej liczby oszustw.
2. Studenci podpisujący różne rodzaje kodeksów honorowych będą różnić się w deklarowanej częstości popełniania oszustw akademickich.
  - 2.1. Studenci podpisujący kodeksy honorowe zawierające ustrukturalizowane informacje na temat nieuczciwości akademickiej będą deklarowali popełnianie mniejszej liczby oszustw niż studenci podpisujący kodeksy honorowe zawierające nieustrukturalizowane informacje na temat nieuczciwości akademickiej.
  - 2.2. Studenci podpisujący kodeksy honorowe zawierające odniesienie do Ja będą deklarowali popełnianie mniejszej liczby oszustw niż studenci podpisujący kodeksy honorowe pozbawione odniesienia do Ja.

**2.3.** Studenci podpisujący kodeksy honorowe zawierające zarówno ustrukturalizowane informacje na temat nieuczciwości akademickiej, jak i odniesienie do Ja będą deklarowali popełnianie mniejszej liczby oszustw niż studenci podpisujący kodeksy honorowe zawierające nieustrukturalizowane informacje na temat nieuczciwości akademickiej oraz pozbawione odniesienia do Ja.

#### 5.3.4. Model badawczy



Rysunek 30. Model przeciwdziałania nieuczciwości akademickiej.

#### 5.3.5. Zmienne i ich operacjonalizacja

Zmienne wyróżnione w modelu oraz sposób ich operacjonalizacji prezentuje tabela 39.

Tabela 39

*Operacjonalizacja zmiennych wyróżnionych w modelu przeciwdziałania nieuczciwości akademickiej*

Zmienna	Wskaźnik	Narzędzie
<b>Deklarowana nieuczciwość akademicka</b>	deklarowana częstość podejmowania szesnastu rodzajów oszustw akademickich w trakcie minionego semestru	Skala Nieuczciwości Akademickiej (SNA)
<b>Manipulacja eksperymentalna</b>	podpisywanie kodeksu honorowego niestrukturalizowanego bez odniesienia do Ja podpisywanie kodeksu honorowego niestrukturalizowanego z odniesieniem do Ja	Kodeksy honorowe

Zmienna	Wskaźnik	Narzędzie
	podpisywanie kodeksu honorowego ustrukturalizowanego bez odniesienia do Ja	
	podpisywanie kodeksu honorowego ustrukturalizowanego z odniesieniem do Ja	

### 5.3.6. Narzędzia badawcze

#### 1. Kodeksy Honorowe

Manipulację eksperymentalną stanowią cztery autorskie wersje Kodeksów Honorowych przedstawiane studentom w pisemnej formie do podpisu, zawierające wstęp opisujący uczciwość jako naczelną wartość w środowisku akademickim i różniące się poziomem ustrukturalizowania (ogólna lub szczegółowa informacja na temat zjawisk konstytuujących nieuczciwość akademicką) oraz odniesieniem do Ja badanego (brak odniesienia - „Nie oszukuj” oraz odniesienie - „Nie bądź oszustem”).

#### 2. Skala Nieuczciwości Akademickiej (SNA)

Skala służąca do pomiaru częstości popełniania oszustw akademickich przez studentów. Narzędzie składa się z listy 16 oszustw akademickich, z których jedenaście tworzy *Academic Dishonesty Scale* (McCabe, Treviño, 1993), dwa pochodzą z kwestionariusza *School Health Check* (ISHC), a trzy zostały zaczerpnięte ze skali autorstwa Eastmana i współpracowników (2008). Poziom deklarowanej nieuczciwości akademickiej wyznacza suma punktów uzyskanych dla poszczególnych itemów. Im wyższy wynik osiągnięty w skali, tym wyższa częstość deklarowanej nieuczciwości akademickiej. Badani mają za zadanie określić na 5 stopniowej skali (0 – ani razu, 4 – wiele razy), jak często dopuścili się poszczególnych form nieuczciwości akademickiej w przeciągu ostatniego semestru trwania studiów. Rzetelność skali w badaniach polskich (Sanecka, Baran, 2014) była zadowalająca ( $\alpha=0,89$ ).

### 5.3.7. Osoby badane

Badanie przeprowadzono na studentach pierwszego, drugiego oraz trzeciego roku psychologii, których liczba w trakcie pierwszego pomiaru wyniosła 348 osób: 142 studentów pierwszego roku, 97 studentów drugiego roku oraz 109 studentów trzeciego roku. Kobiety stanowiły 85% badanych, a mężczyźni – 15% badanych, przy 7 przypadkach braku danych. W pomiarze powtórny udział wzięło 320 osób w tym 135 studentów pierwszego roku, 90

studentów drugiego roku oraz 95 studentów trzeciego roku. Kobiety stanowiły 83% badanych, a mężczyźni – 17% badanych, przy 5 przypadkach braku danych.

#### **5.3.8. Przebieg badania**

Badanie odbyło się na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i realizowane było w trakcie semestru letniego roku akademickiego 2015/2016.

Pierwszym etapem badania był pomiar deklarowanej nieuczciwości akademickiej studentów w ciągu minionego półrocza za pomocą skali nieuczciwości akademickiej, realizowany na początku semestru w grupach ćwiczeniowych za zgodą prowadzącego. Informacja podawana studentom brzmiała następująco:

W związku z prowadzonymi badaniami doktorskimi chciałabym prosić o wypełnienie ankiety na temat nieuczciwości akademickiej. Zdaję sobie sprawę, że temat ten może wywoływać sprzeczne emocje, jednak celem moich badań jest przede wszystkim rozwój nauki i wiedzy na temat zjawiska nieuczciwości, do czego niezbędne jest poznanie skali i charakteru tego typu działań podejmowanych przez studentów. Stąd też moja prośba o pomoc z Waszej strony. Badanie jest w pełni anonimowe, nikt oprócz mnie nie będzie miał dostępu ani wglądu w arkusze, a wyniki wykorzystane zostaną jedynie w celach naukowych. Osobom, które zdecydują się na udział w badaniu chciałabym z góry podziękować i poprosić o udzielenie odpowiedzi na wszystkie elementy skali. Osoby, które nie mają ochoty brać udziału w projekcie, mogą oddać puste kartki. Dla ułatwienia zbierania wyników prosiłabym o wpisanie u góry kartki indywidualnego kodu według wzoru: miesiąc oraz dzień urodzenia, pierwsza litera imienia matki, pierwsza litera imienia ojca. W razie wątpliwości proszę zadawać pytania.

Etap drugi odbywał się dwa tygodnie później i polegał na rozdawaniu przez prowadzących przygotowanych wcześniej kodeksów honorowych. Ponieważ ilość grup ćwiczeniowych na poszczególnych latach studiów wynosiła 5 lub 6 w przypadku pierwszego roku, dobór do poszczególnych grup nie miał charakteru losowego, lecz opierał się na istniejącym podziale administracyjnym. W ramach procedury eksperymentalnej prowadzący proszeni byli o rozdawanie określonego rodzaju kodeksów w konkretnej grupie (przypisanej w sposób losowy) oraz o nierozdawanie żadnych materiałów w jednej lub dwóch w przypadku studentów pierwszego roku grupach traktowanych jako grupy kontrolne. Informacja, którą mieli przekazywać wykładowcy brzmiała następująco:

W związku z wprowadzeniem nowej procedury dotyczącej zapewnienia etycznych praktyk na uczelni zostałam poproszona/zostałem poproszony o rozdanie Państwu



arkuszy, z których treścią proszę się teraz zapoznać, a następnie podpisać się czytelnie imieniem i nazwiskiem w wyznaczonym miejscu. Wszystkie arkusze będą przechowywane w sekretariacie Instytutu Psychologii przez okres Państwa studiów.

Ostatni etap odbywał się pod koniec semestru i obejmował powtórne wypełnienie przez studentów skali nieuczciwości akademickiej w celu oceny ich deklarowanej nieuczciwości akademickiej w trakcie mijającego półrocza. Informacja podawana studentom w trakcie tego pomiaru brzmiała następująco:

Jak pamiętacie na początku semestru zbierałam od Was informacje istotne dla prowadzonych przez mnie badań na temat nieuczciwości. Aby zakończyć projekt potrzebne byłoby mi powtórne wypełnienie skali przez osoby, które wzięły udział w badaniu. Przypominam, że badanie jest w pełni anonimowe, nikt oprócz mnie nie ma dostępu ani wglądu w arkusze, a wyniki wykorzystane zostaną jedynie w celach naukowych. Osobom, które zdecydują się powtórnie na udział w badaniu chciałabym ponownie bardzo podziękować i poprosić o udzielenie odpowiedzi na wszystkie elementy skali. Osoby, które nie mają ochoty brać udziału w projekcie mogą oddać puste kartki. Dla ułatwienia zbierania wyników prosiłabym ponownie o wpisanie u góry kartki indywidualnego kodu według wzoru – miesiąc oraz dzień urodzenia, pierwsza litera imienia matki, pierwsza litera imienia ojca. W razie wątpliwości proszę zadawać pytania.

Wykorzystanie na kodeksach nazwy i logo Wydziału oraz przedstawienie go jako procedury wprowadzanej na uczelni zostało zatwierdzone przez dziekana Wydziału, a cała procedura uzyskała akceptację Wydziałowej Komisji Etycznej (opinia zamieszczona w Aneksie – rysunek A2). W trakcie trwania semestru zimowego roku akademickiego 2016/2017 studenci biorący udział w badaniu zostali poinformowani podczas wybranych wykładów (za zgodą prowadzących) o powiązaniu pomiaru nieuczciwości z podpisywanymi kodeksami honorowymi, celu zastosowanej manipulacji oraz możliwości kontaktu z prowadzącym badania w razie posiadania pytań bądź zastrzeżeń co do zastosowanej procedury.

### **5.3.9. Wyniki i interpretacja**

Analiza danych przeprowadzona została z wykorzystaniem pakietów STATISTICA ver. 13.1, JASP 0.8.5.1 oraz IBM SPSS Statistics 24. Estymacja rzetelności przeprowadzona została z wykorzystaniem  $\omega$  McDonalda, której liczenie jest rekomendowane, kiedy nie można sprostać założeniu o jednowymiarowości skali oraz  $\alpha$  Cronbacha, która stanowi dolną

granicę  $\omega$  McDonalda (Widhiarso, Ravand, 2014). Przedstawione analizy przeprowadzone zostały na 320 osobach biorących udział zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze.

#### 5.3.9.1. Statystyki opisowe dla deklarowanej nieuczciwości akademickiej w obu pomiarach

Statystyki opisowe dla obu pomiarów deklarowanej nieuczciwości dla całej grupy oraz w podziale na poszczególne lata studiów przedstawia tabela 40.

Tabela 40

*Statystyki opisowe dla deklarowanej nieuczciwości akademickiej w dwóch pomiarach zależnych*

Deklarowana nieuczciwość akademicka	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Mediana</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	$\alpha$	Test S-W
<b>Pierwszy pomiar</b>							
Wszyscy badani	9,88	6,33	8	0	42	0,80	$p < 0,001$
Studenci I roku	7,97	5,12	6	0	26	0,72	$p < 0,001$
Studenci II roku	10,27	6,98	8	2	42	0,84	$p < 0,001$
Studenci III roku	12,04	6,46	11	2	28	0,80	$p < 0,001$
<b>Drugi pomiar</b>							
Wszyscy badani	8,67	5,59	8	0	29	0,76	$p < 0,001$
Studenci I roku	9,17	5,25	8	0	25	0,72	$p < 0,001$
Studenci II roku	8,02	5,00	7	0	29	0,69	$p < 0,001$
Studenci III roku	8,58	6,52	6	0	29	0,84	$p < 0,001$

*Adnotacja.*  $\alpha$  – współczynnik zgodności wewnętrznej Cronbacha; test S-W – test normalności Shapiro-Wilka.

W trakcie pierwszego pomiaru tylko jedna osoba zadeklarowała, że nigdy w trakcie studiowania nie podjęła żadnego nieuczciwego działania, natomiast w trakcie pomiaru drugiego deklaracja ta dotyczyła pięciu studentów. Rzetelność zastosowanych narzędzi pomiarowych była zadowalająca – wielkości  $\alpha$  Cronbacha oraz  $\omega$  McDonalda nie różniły się między sobą o więcej niż 0,02. Ponieważ rozkłady wyników odbiegały od normalnego, dalsze analizy przeprowadzane będą z zastosowaniem testów nieparametrycznych. Otrzymane wyniki dla obu pomiarów w podziale na 16 badanych form nieuczciwości przedstawia tabela 41.

Tabela 41

*Częstość podejmowania przez studentów nieuczciwych zachowań akademickich w dwóch pomiarach*

Rodzaj nieuczciwego zachowania	Częstość podejmowania				
	Nigdy	Jeden raz	Kilka razy	Kilkanaście razy	Wiele razy
Używanie ściągki podczas egzaminu lub kolokwium.	188/192	59/54	64/64	3/5	6/5
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium.	55/64	95/81	138/149	16/16	16/10
Dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	40/46	49/91	154/139	51/23	25/20
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy.	206/186	69/72	42/56	2/5	1/1
Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	78/81	82/80	122/134	24/20	12/5
Oszukiwanie podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób.	237/253	34/27	39/34	3/2	1/3
Kopiowanie materiałów i oddanie ich jako własną pracę.	297/296	15/21	8/2	0/0	0/0
Fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii.	275/285	32/27	9/7	3/1	1/0
Oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego.	305/306	13/10	2/3	0/0	0/0
Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	251/253	36/39	31/25	2/0	0/1
Pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę.	186/199	64/62	56/53	9/4	4/2
Podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, skopiowanie materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie.	280/290	25/22	12/6	1/2	1/0
Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	112/152	54/63	109/81	26/15	18/9
Oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym.	294/300	14/15	9/2	2/1	0/1
Użycie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.	294/302	17/10	8/7	1/0	0/0
Użycie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.	266/277	23/27	24/16	4/0	3/0

*Adnotacja.* Wartości przed ukośnikiem określają liczbę osób badanych udzielających danej odpowiedzi w trakcie pierwszego pomiaru, wartości za ukośnikiem określają liczbę osób badanych udzielających danej odpowiedzi w trakcie drugiego pomiaru.

W trakcie pierwszego pomiaru najczęściej deklarowanymi nieuczciwymi zachowaniami były: dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone (87,5% badanych), ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium (83% badanych) oraz pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium (76% badanych), natomiast najrzadziej studenci deklarowali oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego (5% badanych), kopiowanie materiałów i oddanie ich jako własną pracę (7% badanych) oraz oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym (8% badanych). Podczas drugiego pomiaru studenci najczęściej deklarowali podejmowanie tych samych co wcześniej nieuczciwych działań (86% badanych dla itemu trzeciego, 80% badanych dla itemu drugiego oraz 75% badanych dla itemu piątego), natomiast w przypadku najrzadszych zachowań pojawiło się ponownie oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego (4% badanych) i oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym (6% badanych), a także użycie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu (6% badanych).

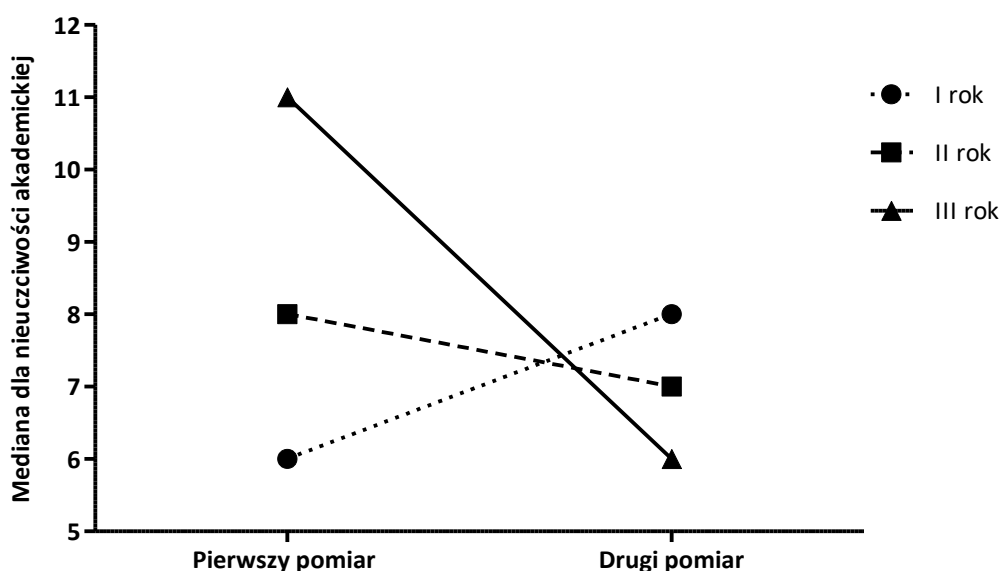
#### *5.3.9.2. Analiza różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi*

**Analiza wstępna.** W ramach wstępnej analizy danych przeprowadzono porównanie deklarowanej nieuczciwości akademickiej studentów w obu pomiarach, z wykorzystaniem testu kolejności par Wilcoxa dla sumarycznych wyników w skali nieuczciwości akademickiej. Wyniki analizy wykazały istotną różnicę pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem dla osób badanych ( $Z=-3,65$ ;  $p<0,001$ ), wskazującą na wyższy poziom deklarowanej nieuczciwości na początku semestru w porównaniu z końcem semestru (ujemne rangi=187, dodatnie rangi=114). W przypadku wyników osiągniętych przez studentów poszczególnych lat studiów, istotne różnice między pomiarami zanotowano we wszystkich grupach (I rok:  $Z=2,80$ ;  $p<0,01$ ; II rok:  $Z=-3,60$ ;  $p<0,001$ ; III rok:  $Z=-5,65$ ;  $p<0,001$ ), wskazujące na niższy poziom nieuczciwości pod koniec semestru wśród studentów II (ujemne rangi=59, dodatnie rangi=25) i III (ujemne rangi=77, dodatnie rangi=15) roku oraz niższy poziom nieuczciwości na początku semestru wśród studentów I roku (ujemne rangi=51, dodatnie rangi=74).

Porównanie deklarowanej nieuczciwości akademickiej przeprowadzone dla studentów poszczególnych lat z wykorzystaniem testu ANOVA rang Kruskala-Wallisa wykazało istotne

różnice dotyczące pierwszego pomiaru nieuczciwości [ $H(2,320)=27,94$ ;  $p<0,001$ ] między studentami pierwszego i drugiego roku ( $z=2,61$ ;  $p<0,05$ ) oraz studentami pierwszego i trzeciego roku ( $z=5,25$ ;  $p<0,001$ ), wskazujące na niższy w obu przypadkach poziom nieuczciwości wśród studentów pierwszego roku. W przypadku drugiego pomiaru nie zanotowano natomiast istotnych statystycznie różnic między porównywanymi grupami [ $H(2,320)=3,90$ ;  $p=0,14$ ]. Graficzną reprezentację wyników powyższych analiz przedstawia rysunek 31.

Z uwagi na występujące między studentami poszczególnych lat różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej, dalsze analizy przeprowadzone będą w podziale na trzy grupy zgodnie z poziomem kształcenia.



Rysunek 31. Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między pomiarami według roku studiów.

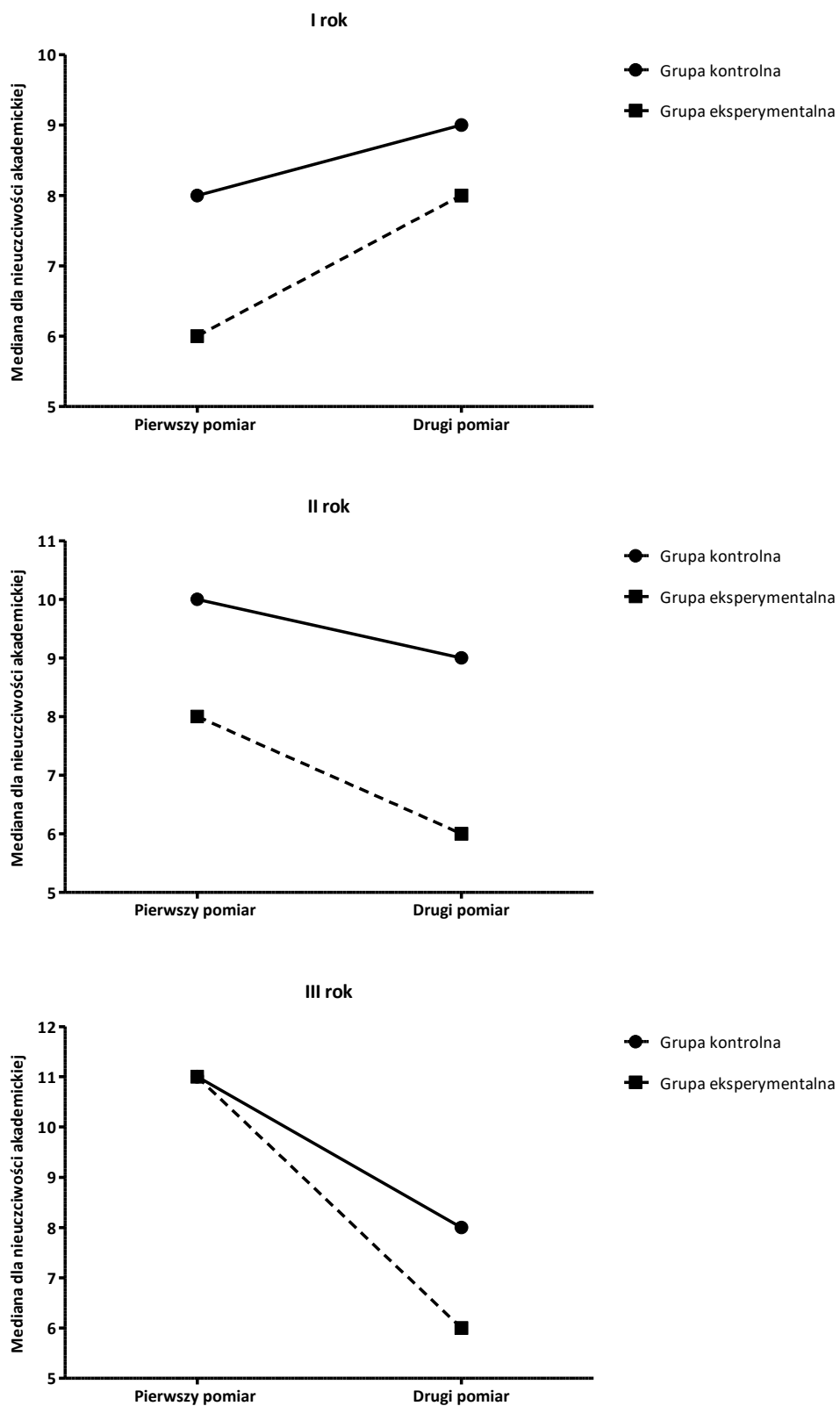
**Analiza właściwa.** Różnice między grupami eksperymentalnymi i kontrolnymi, w deklarowanej nieuczciwości akademickiej, analizowano z wykorzystaniem testu kolejności par Wilcoxona oraz testu U Manna-Whitneya. Przeprowadzone obliczenia dotyczyły różnic pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem nieuczciwości oraz różnic między wynikami osiągniętymi w poszczególnych grupach pod koniec semestru, dla deklarowanej przez studentów nieuczciwości akademickiej. Wyniki testu kolejności par Wilcoxona dla obu pomiarów nieuczciwości w grupach kontrolnych oraz w grupach eksperymentalnych w podziale na poszczególne lata studiów prezentuje tabela 42.

Tabela 42

*Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem w grupach kontrolnych oraz w grupach eksperymentalnych według roku studiów*

Nieuczciwość akademicka	<i>n</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>Ujemne rangi</i>	<i>Dodatnie rangi</i>
<b>Grupy kontrolne</b>					
Studenci I roku	40	2,93	0,00	13	23
Studenci II roku	23	-1,97	0,05	13	8
Studenci III roku	27	-3,32	0,00	22	4
<b>Grupy eksperymentalne</b>					
Studenci I roku	95	1,45	0,15	38	50
Studenci II roku	67	-2,94	0,00	46	17
Studenci III roku	68	-4,59	0,00	55	11

Jak widać, wśród studentów pierwszego roku istotne statystycznie różnice zanotowano dla grupy kontrolnej, w której deklarowana przez studentów nieuczciwość akademicka była wyższa w trakcie drugiego pomiaru. Porównanie wyników grupy kontrolnej i eksperymentalnej uzyskanych pod koniec semestru, przeprowadzone z wykorzystaniem testu U Manna-Whitneya nie wykazało istotnych statystycznie różnic ( $U=1590,50$ ;  $p=0,14$ ). W przypadku studentów drugiego roku istotne statystycznie różnice pojawiły się zarówno w grupie eksperymentalnej, jak i w grupie kontrolnej, wskazując na wyższy poziom deklarowanej nieuczciwości akademickiej na początku semestru. Wyniki drugiego pomiaru nieuczciwości obu porównywanych grup (kontrolnej i eksperymentalnej) nie różniły się istotnie statystycznie ( $U=677,00$ ;  $p=0,39$ ). Natomiast studenci trzeciego roku, zarówno należący do grupy eksperymentalnej, jak i należący do grupy kontrolnej, deklarowali niższy poziom nieuczciwości akademickiej pod koniec semestru, przy braku różnic między tymi grupami w trakcie drugiego pomiaru ( $U=888,00$ ;  $p=0,81$ ). Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 32.



Rysunek 32. Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między pomiarami według roku studiów dla grup kontrolnych i eksperymentalnych.

### 5.3.9.3. Analiza różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania

Różnice między grupami eksperymentalnymi i kontrolnymi, w odniesieniu do konkretnych rodzajów nieuczciwego zachowania, analizowano z wykorzystaniem testu kolejności par Wilcozona oraz testu U Manna-Whitneya. Przeprowadzone obliczenia dotyczyły różnic pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem nieuczciwości oraz różnic między wynikami osiągniętymi w poszczególnych grupach pod koniec semestru dla deklarowanej przez studentów częstości popełniania 16 rodzajów oszustw, wyszczególnionych w skali nieuczciwości akademickiej.

W przypadku **studentów pierwszego roku** istotne różnice między pomiarami nieuczciwości akademickiej w grupie kontrolnej zanotowano dla czterech rodzajów nieuczciwego zachowania, a w grupie eksperymentalnej dla sześciu, z których jedno powtarzało się między grupami.

Wyniki testu Wilcozona dla 16 rodzajów nieuczciwego zachowania dla grupy kontrolnej prezentuje tabela 43. Studenci należący do grupy kontrolnej istotnie częściej deklarowali pod koniec semestru, iż używali ściąg podczas egzaminu lub kolokwium, ściągali od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium, ściągali od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy oraz pomagali komuś innemu oszukiwać podczas egzaminu lub kolokwium.

Tabela 43

*Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pomiarami dla grupy kontrolnej w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania (I rok studiów)*

Rodzaj nieuczciwego zachowania	Test Wilcozona dla grup zależnych		
	Z	Ujemne rangi	Dodatnie rangi
Używanie ściąg podczas egzaminu lub kolokwium.	<b>2,90**</b>	3	13
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium.	<b>3,08**</b>	4	18
Dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	-0,57	15	10
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy.	<b>2,50*</b>	3	12
Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	<b>2,87**</b>	4	16
Oszukiwanie podczas egzaminu w jakiegokolwiek inny sposób.	0,48	6	6
Kopiowanie materiałów i oddanie ich jako własną pracę.	1,00	1	3



Rodzaj nieuczciwego zachowania	Test Wilcoxona dla grup zależnych		
	Z	Ujemne rangi	Dodatnie rangi
Fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii.	1,10	3	5
Oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego.	-0,38	3	1
Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	1,02	6	11
Pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę.	-0,66	11	8
Podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, skopiowanie materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie.	1,16	3	6
Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	0,35	8	10
Oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym.	0,33	3	3
Użycie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.	0,00	2	2
Użycie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.	0,97	2	3

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Wyniki testu Wilcoxona dla 16 rodzajów nieuczciwego zachowania dla grupy eksperymentalnej przedstawia tabela 44. W przypadku studentów z grupy eksperymentalnej pojawiające się częściej w drugim pomiarze deklaracje dotyczyły dowiadywania się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone, ściągania od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy, otrzymywania istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy oraz pracowania wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę. Rzadziej podczas drugiego pomiaru deklarowali oni natomiast fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii i przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.

Tabela 44

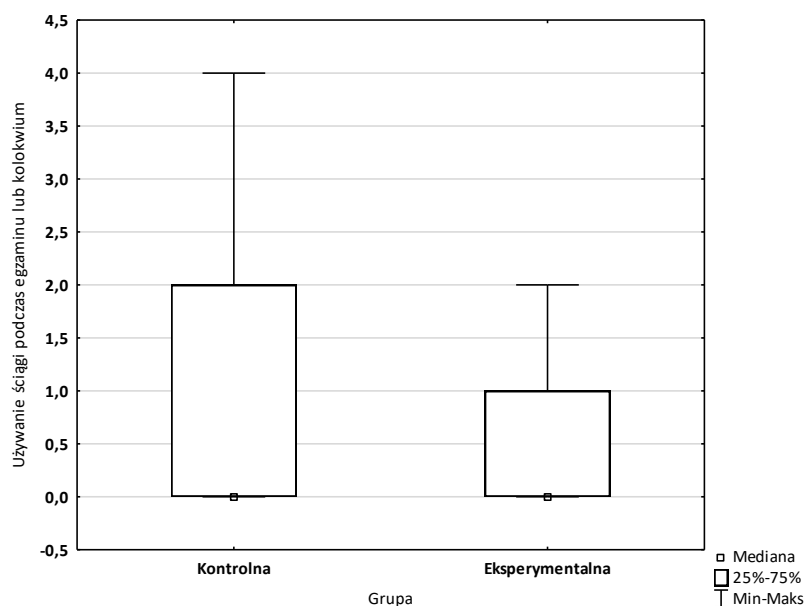
*Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pomiarami dla grupy eksperymentalnej w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania (I rok studiów)*

Rodzaj nieuczciwego zachowania	Test Wilcoxona dla grup zależnych		
	Z	Ujemne rangi	Dodatnie rangi
Używanie ściągki podczas egzaminu lub kolokwium.	0,10	15	22
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium.	1,11	23	36

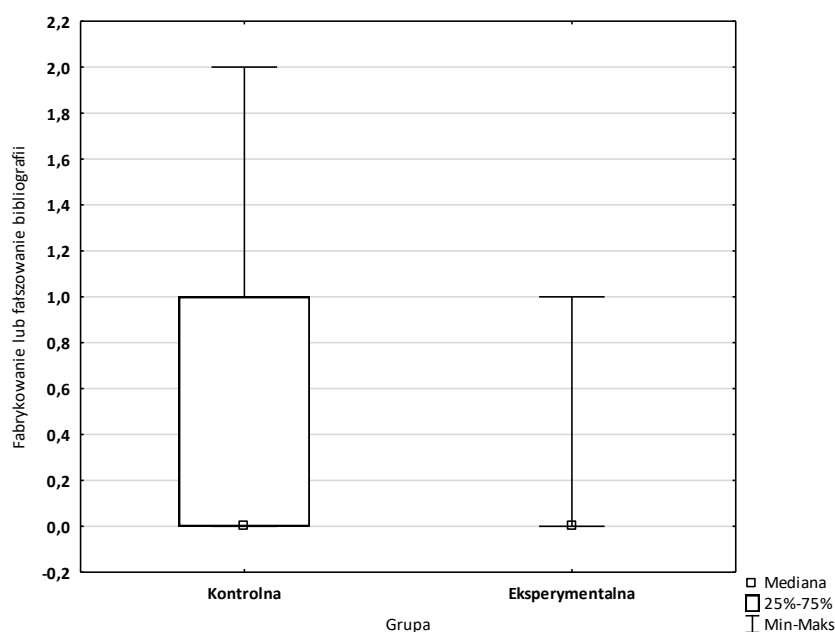
Rodzaj nieuczciwego zachowania	Test Wilcoxona dla grup zależnych		
	Z	Ujemne rangi	Dodatnie rangi
Dowiadanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	<b>1,97*</b>	25	42
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy.	<b>3,05**</b>	12	35
Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	0,89	20	29
Oszukiwanie podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób.	0,07	9	9
Kopiowanie materiałów i oddanie ich jako własną pracę.	-0,33	5	4
Fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii.	<b>-2,45*</b>	14	4
Oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego.	-0,58	5	4
Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	<b>2,63*</b>	7	19
Pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę.	<b>2,69*</b>	15	27
Podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, skopiowanie materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie.	-0,50	8	5
Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	<b>-2,00*</b>	27	13
Oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym.	-1,29	8	4
Użycie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.	0,35	4	3
Użycie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.	0,31	9	10

\*  $p < 0,05$ ; \* \*  $p < 0,01$

Porównania wykonane testem U Manna-Whitneya pokazały, że wyniki osób z grupy kontrolnej i eksperymentalnej różniły się istotnie w drugim pomiarze w zakresie używania ściągania podczas egzaminu lub kolokwium ( $U=1534,50$ ;  $p=0,05$ ) oraz fabrykowania lub fałszowania bibliografii ( $U=1539,50$ ;  $p=0,01$ ). W obu przypadkach niższy poziom deklarowanej nieuczciwości dotyczył studentów z grupy eksperymentalnej. Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawiają rysunki 33 i 34.



Rysunek 33. Różnice między grupą kontrolną i grupą eksperymentalną w używaniu ściąg podczas egzaminu lub kolokwium dla studentów I roku w drugim pomiarze nieuczciwości.



Rysunek 34. Różnice między grupą kontrolną i grupą eksperymentalną w fabrykowaniu lub fałszowaniu bibliografii dla studentów I roku w drugim pomiarze nieuczciwości.

Istotne różnice między pomiarami nieuczciwości akademickiej na **drugim roku studiów** dotyczyły czterech nieuczciwych zachowań zarówno w grupie kontrolnej, jak i w grupie eksperymentalnej, z których trzy pojawiły się w obu grupach. Wyniki testu Wilcoxon dla 16 rodzajów nieuczciwego zachowania dla grupy kontrolnej prezentuje tabela 45.

Tabela 45

*Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pomiarami dla grupy kontrolnej w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania (II rok studiów)*

Rodzaj nieuczciwego zachowania	Test Wilcoxona dla grup zależnych		
	Z	Ujemne rangi	Dodatnie rangi
Używanie ściągki podczas egzaminu lub kolokwium.	<b>-2,23*</b>	9	2
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium.	-0,23	7	6
Dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	<b>-2,20*</b>	12	4
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy.	0,00	5	5
Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	0,00	6	5
Oszukiwanie podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób.	0,00	4	4
Kopiowanie materiałów i oddanie ich jako własną pracę.	-0,97	3	2
Fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii.	-0,45	1	1
Oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego.	-0,45	1	1
Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	<b>-2,46*</b>	7	0
Pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę.	-1,56	5	2
Podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, skopiowanie materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie.	1,89	0	4
Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	<b>-2,37*</b>	9	2
Oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym.	-0,11	3	3
Użycie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.	-1,00	1	0
Użycie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.	1,00	0	1

\*  $p < 0,05$

Studenci należący do grupy kontrolnej deklarowali rzadziej pod koniec semestru w porównaniu z jego początkiem używanie ściągki podczas egzaminu lub kolokwium, dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone, otrzymywanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy oraz przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła. Wyniki testu Wilcoxona dla 16 rodzajów nieuczciwego zachowania dla grupy eksperymentalnej przedstawia tabela 46.

Tabela 46

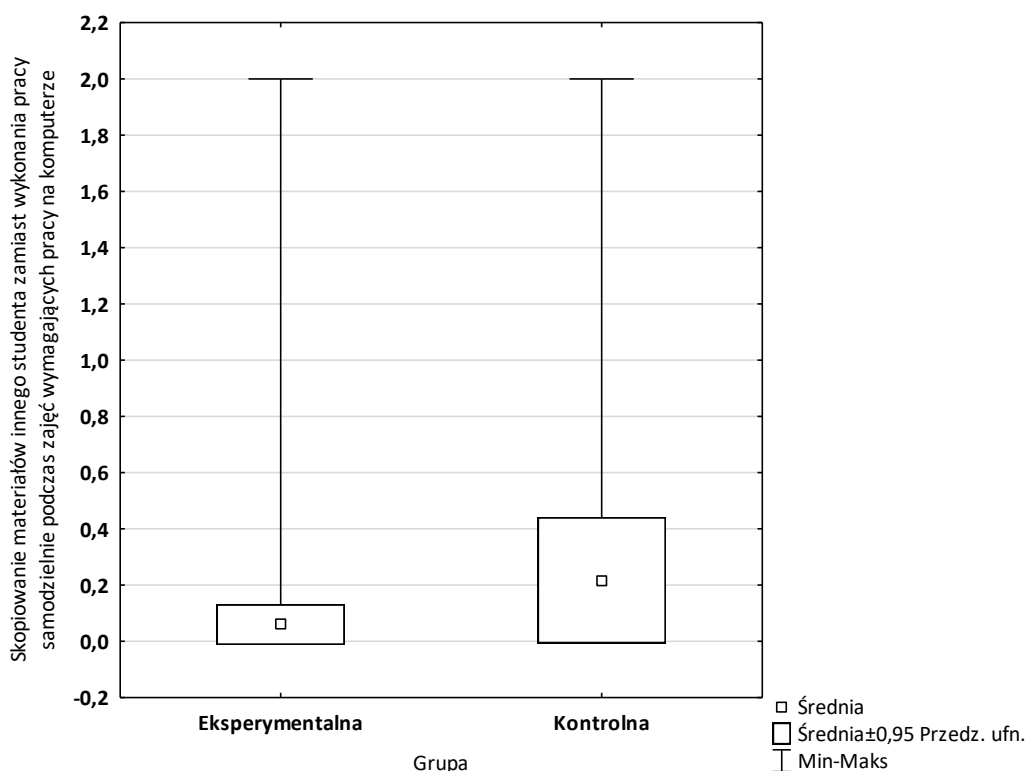
*Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pomiarami dla grupy eksperymentalnej w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania (II rok studiów)*

Rodzaj nieuczciwego zachowania	Test Wilcoxona dla grup zależnych		
	Z	Ujemne rangi	Dodatnie rangi
Używanie ściągki podczas egzaminu lub kolokwium.	-1,26	14	7
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium.	0,51	16	15
Dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	<b>-2,88**</b>	31	11
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy.	1,02	12	13
Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	-0,59	20	19
Oszukiwanie podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób.	-0,57	12	8
Kopiowanie materiałów i oddanie ich jako własną pracę.	-0,71	3	2
Fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii.	-0,07	4	4
Oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego.	1,41	0	2
Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	<b>-2,16*</b>	13	4
Pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę.	-1,33	17	12
Podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, skopiowanie materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie.	-1,72	8	2
Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	<b>-3,02**</b>	25	8
Oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym.	-0,11	3	3
Użycie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.	-0,56	2	1
Użycie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.	<b>-2,15*</b>	8	2

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Natomiast studenci z grupy eksperymentalnej częściej na początku niż na końcu semestru deklarowali, podobnie jak studenci z grupy kontrolnej, dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone, otrzymywanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy oraz przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła oraz dodatkowo częściej używali telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.

Różnice między grupą eksperymentalną i kontrolną w drugim pomiarze, obliczone z wykorzystaniem testu U Manna-Whitneya, okazały się istotne statystycznie dla skopiowania materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, które pojawiało się częściej wśród studentów należących do grupy kontrolnej ( $U=671,50$ ;  $p=0,05$ ). Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 35. Z uwagi na identyczne wartości median dla obu grup, na wykresie zaprezentowano wartości średnich.



Rysunek 35. Różnice między grupą kontrolną i grupą eksperymentalną w częstości kopiowania materiałów innego studenta zamiast wykonywania pracy samodzielnie podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, dla studentów II roku w drugim pomiarze nieuczciwości.

Wśród **studentów trzeciego roku** istotne różnice między pomiarami nieuczciwości akademickiej dotyczyły trzech nieuczciwych zachowań w grupie kontrolnej oraz ośmiu w grupie eksperymentalnej, z których trzy powtarzały się między grupami. Wyniki testu Wilcoxon dla 16 rodzajów nieuczciwego zachowania dla grupy kontrolnej prezentuje tabela 47.

Tabela 47

*Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pomiarami dla grupy kontrolnej w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania (III rok studiów)*

Rodzaj nieuczciwego zachowania	Test Wilcoxona dla grup zależnych		
	Z	Ujemne rangi	Dodatnie rangi
Używanie ściągę podczas egzaminu lub kolokwium.	0,26	5	5
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium.	<b>-2,65*</b>	15	3
Dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	<b>-2,87**</b>	16	3
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy.	-0,92	7	4
Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	-1,91	11	4
Oszukiwanie podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób.	0,52	3	7
Kopiowanie materiałów i oddanie ich jako własną pracę.	-0,58	2	1
Fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii.	-0,45	1	1
Oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego.	0,00	0	0
Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	0,56	1	3
Pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę.	-1,42	6	4
Podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, skopiowanie materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie.	-1,66	4	1
Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	-1,25	13	9
Oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym.	-0,82	2	1
Użycie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.	-0,33	4	2
Użycie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.	<b>-2,27*</b>	7	1

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Studenci z grupy kontrolnej rzadziej podejmowali się pod koniec semestru ściągania od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium, dowiadywania się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone oraz używania telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny. Wyniki testu Wilcoxona dla 16 rodzajów nieuczciwego zachowania dla grupy eksperymentalnej przedstawia tabela 48.

Tabela 48

*Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pomiarami dla grupy eksperymentalnej w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania (III rok studiów)*

Rodzaj nieuczciwego zachowania	Test Wilcoxona dla grup zależnych		
	Z	Ujemne rangi	Dodatnie rangi
Używanie ściągę podczas egzaminu lub kolokwium.	-0,38	14	12
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium.	<b>-3,13**</b>	27	8
Dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	<b>-3,95**</b>	38	9
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy.	-0,38	18	13
Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	<b>-3,22**</b>	28	6
Oszukiwanie podczas egzaminu w jakiegokolwiek inny sposób.	-1,41	16	7
Kopiowanie materiałów i oddanie ich jako własną pracę.	-0,16	6	4
Fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii.	-1,81	9	3
Oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego.	1,00	1	3
Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	<b>-2,54*</b>	16	4
Pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę.	<b>-2,55*</b>	25	9
Podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, skopiowanie materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie.	-1,57	7	4
Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	<b>-3,15**</b>	32	11
Oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym.	-1,19	4	2
Użycie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.	<b>-2,64*</b>	8	0
Użycie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.	<b>-2,57*</b>	15	4

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Osoby, należące do grupy eksperymentalnej, podobnie jak studenci z grupy kontrolnej, rzadziej deklarowały pod koniec semestru ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium, dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone oraz używanie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny. Dodatkowo, studenci z grupy eksperymentalnej częściej podczas pierwszego pomiaru deklarowali pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium, otrzymywanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy, pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę, przeglądanie



Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła oraz używanie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.

Różnice między grupą eksperymentalną a kontrolną w zakresie 16 rodzajów nieuczciwych zachowań podczas pomiaru na koniec semestru nie okazały się istotne statystycznie.

#### *5.3.9.4. Interpretacja wyników analizy różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi*

Wyniki przeprowadzonych analiz wstępnych wykazały, że deklarowana przez studentów w trakcie pierwszego pomiaru częstość podejmowania nieuczciwych działań różniła się istotnie w zależności do roku studiów. Fakt, że poziom deklarowanej nieuczciwości był niższy dla studentów pierwszego roku w porównaniu ze studentami drugiego i trzeciego roku może świadczyć o zmieniającym się w trakcie trwania studiów podejściu do oszustw akademickich. Być może obserwowane przez polskich studentów przyzwolenie społeczne wobec oszukiwania akademickiego, kształtuje przychylne postawy względem tego zjawiska (por. Chudzicka-Czupała, Wegener, Bortel, Hapon, 2013), wzmacniane dodatkowo przez postrzeganą powszechność nieuczciwości na własnej uczelni oraz brak stygmatyzacji wobec oszustw akademickich (por. Błachnio, Weremko, 2011; Chudzicka-Czupała i in., 2016). Wskazuje to na istotne znaczenie wprowadzania oddziaływań promujących uczciwość akademicką już na pierwszym roku studiów, tak, aby miały szansę wpływać na kształtujące się wśród studentów normy grupowe dotyczące oszukiwania.

Fakt, że deklarowana przez studentów w drugim pomiarze nieuczciwość akademicka okazała się wyższa w porównaniu z pomiarem pierwszym wśród studentów pierwszego roku oraz niższa wśród studentów drugiego i trzeciego roku, może natomiast być związany z różnicą w zakresie liczebności studentów na każdym z powyższych poziomów kształcenia. Wysoka liczba studentów w grupach ćwiczeniowych oraz wyższa ogólna ilość osób studiujących na pierwszym roku w porównaniu z rokiem drugim i trzecim, może przekładać się na zwiększoną trudność wykrywania nieuczciwych działań studentów przez wykładowców oraz ograniczoną możliwość wykorzystywania przez nich procedur sprawdzania wiedzy zmniejszających szansę na oszukiwanie i wspierających rozwój zaangażowania w zdobywanie wiedzy np. prace i projekty zaliczeniowe konsultowane na każdym etapie realizacji z wykładowcą i modyfikowane na podstawie przygotowywanych przez niego obszernych informacji zwrotnych (por. Faucher, Caves, 2009).

Wyniki przeprowadzonych analiz właściwych wskazują na brak istotnych różnic między osobami niepodpisującymi i podpisującymi kodeksy honorowe w deklarowanej częstości popełniania nieuczciwości akademickiej, obliczonych dla sumarycznego wskaźnika nieuczciwości.

W przypadku studentów pierwszego roku otrzymane wyniki, co ciekawe, wskazują, iż osoby należące do grupy kontrolnej pod koniec semestru deklarowały większą częstość nieuczciwości w porównaniu z początkiem semestru, natomiast u studentów należących do grupy eksperymentalnej nie zanotowano istotnych różnic między pomiarami w deklarowanej nieuczciwości akademickiej. Możliwymi wytłumaczeniami dla wzrostu zgłaszanej ilości oszustw w grupie osób niepodpisujących kodeksów honorowych jest pojawienie się większej ilości sytuacyjnych szans na podejmowanie nieuczciwych działań, być może niedostępnych w trakcie trwania pierwszego semestru, a także większe zaznajomienie się ze specyfiką studiowania i możliwościami popełniania określonego typu oszustw w trakcie ich trwania. Pojawiającymi się częściej w drugim pomiarze działaniami było w ich przypadku używanie ściąg, ściąganie od innego studenta oraz pomaganie komuś innemu, które to działania, jak pokazano w badaniu drugim (podrozdział 5.2), wymagają nie tylko nabycia umiejętności w ich przeprowadzaniu, ale też przejawiane są z różnym prawdopodobieństwem w zależności od poziomu czynników sytuacyjnych takich, jak trudność zdawanego przedmiotu, podejście wykładowcy do nadzoru w czasie egzaminów czy sposób zachowywania się innych.

Fakt, iż tego typu różnica nie pojawiła się wśród studentów podpisujących kodeksy może wynikać z wpływu informacji w nich zawartych, przestrzegających przed angażowaniem się w nieuczciwe działania i informujących, w tym, być może newralgicznym dla kształtowania się postaw wobec nieuczciwości na studiach momencie, o zasadach cenionych w środowisku akademickim. Pewnym wsparciem dla tej możliwości jest także fakt, że w drugim pomiarze nieuczciwości studenci z grupy eksperymentalnej rzadziej deklarowali fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii i przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła, co zostało wyszczególnione w strukturalizowanych kodeksach jako przejaw nieakceptowanych w środowisku akademickim zachowań. Ponieważ jednak różnica w deklarowanej nieuczciwości między grupą kontrolną i eksperymentalną nie okazała się pod koniec semestru istotna, możliwe, że oddziaływanie samego kodeksu nie było wystarczającym czynnikiem prewencyjnym, którego skuteczność wymaga obecności atmosfery sprzyjającej uczciwości oraz norm społecznych związanych z brakiem tolerancji dla oszustw, a także aktywnego działania kadry akademickiej na rzecz egzekwowania

zawartych w nim zapisów (McCabe, Treviño, 1993, 1997). W związku z tym dalsze badania powinny skupić się na weryfikacji skuteczności szerzej zakrojonych oddziaływań na rzecz uczciwości akademickiej w trakcie trwania pierwszego roku studiów, dających możliwość potwierdzenia sugerowanej w tym miejscu zależności.

Wśród studentów drugiego oraz trzeciego roku deklarowana częstość podejmowania nieuczciwych działań okazała się niższa w trakcie drugiego pomiaru, zarówno w grupach kontrolnych, jak i eksperymentalnych, co przy braku różnic między nimi może świadczyć o pojawieniu się dodatkowego czynnika wpływającego na obniżenie częstości oszustw. Podobnie jak w opisanym wyżej przypadku studentów pierwszego roku fakt ten może wynikać z uwarunkowań sytuacyjnych, a więc braku możliwości czy potrzeby podejmowania oszustw w trakcie zajęć i egzaminów z przedmiotów odbywających się w semestrze, który podlegał ocenie w badaniu lub z uwarunkowań interpersonalnych w postaci specyficznego wpływu osoby prowadzącej zajęcia. Elementy te mogły doprowadzić do faktu, iż, jak pokazują przeprowadzone analizy, wszyscy studenci drugiego roku rzadziej pod koniec semestru deklarowali dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone, otrzymywanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy oraz przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów bez podawania ich źródła, a wszyscy studenci trzeciego roku – ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium, dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone oraz używanie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.

Dodatkowy czynnik w przypadku studentów trzeciego roku może stanowić także fakt, iż w semestrze letnim realizują oni zajęcia z etyki zawodu psychologa, na których poruszane są zagadnienia związane z etycznym postępowaniem przedstawicieli tego zawodu, a także uczciwością w obszarze badań naukowych i praktyki w dziedzinie psychologii. Ponieważ wszyscy studenci trzeciego roku, biorący udział w badaniu, uczestniczyli w ćwiczeniach i wykładach z tego przedmiotu możliwe, że duża dostępność treści związanych z moralnym i zgodnym z zasadami postępowaniem wpłynęła na podejmowane przez nich w trakcie tego semestru działania akademickie i przełożyła się na częstość deklarowanych na jego koniec oszustw. Możliwe również, że uświadomienie studentom w trakcie zajęć niestosowności określonych praktyk czy zachowań akademickich doprowadziło do mniej chętnego deklarowania ich podejmowania w trakcie pomiaru przeprowadzonego pod koniec semestru, nie mającego jednak odzwierciedlenia w rzeczywistym zachowaniu badanych studentów.

Przyczyną braku istotnych różnic między osobami niepodpisującymi i podpisującymi kodeksy honorowe w deklarowanej częstości popełniania nieuczciwości akademickiej może być fakt, że kontakt z nimi miał charakter jednorazowy i nie był częścią szerszej obowiązującego systemu, mającego na celu przeciwdziałanie nieuczciwości akademickiej. Być może oczekiwany wpływ przeprowadzonej manipulacji na zachowanie studentów mógłby zostać zaobserwowany, gdyby treść kodeksów była wciąż dostępna pamięciowo osobom badanym, a więc gdyby czas między obydwojema pomiarami nieuczciwości był krótszy lub gdyby treść kodeksów była w większym stopniu dostępna dla studentów bezpośrednio, na przykład poprzez nawiązywanie do niej przez prowadzącego w trakcie zajęć czy udostępnienie jej na stronie internetowej wydziału lub uczelni. Dla studentów nie zaznajomionych z ideą kodeksów honorowych samo podpisywanie dokumentu odwołującego się do identyfikacji z uczelnią i promowanych przez nią zasad postępowania akademickiego może nie stanowić dostatecznie istotnego powodu dla rezygnowania z nieuczciwego działania. Wyjaśnienie to wspierają wyniki badania pierwszego (podrozdział 5.1), zgodnie z którymi 75% badanych studentów stwierdziła, że ślubowanie i podpisanie akademickiego kodeksu honorowego nie stanowi skutecznego sposobu przeciwdziałania nieuczciwości na studiach.

Wyniki analizy różnic w deklarowanej częstości podejmowania określonego rodzaju nieuczciwych działań między grupą kontrolną i eksperymentalną okazały się natomiast istotne statystycznie w przypadku dwóch zachowań dla studentów pierwszego roku oraz w przypadku jednego zachowania dla studentów drugiego roku, co częściowo potwierdza hipotezę pierwszą.

Osoby należące do grupy eksperymentalnej na pierwszym roku studiów rzadziej niż osoby z grupy kontrolnej pod koniec semestru deklarowały używanie ściąg podczas egzaminu lub kolokwium oraz fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii. Natomiast na drugim roku studenci z grupy kontrolnej częściej niż ci z grupy eksperymentalnej deklarowali w drugim pomiarze skopiowanie materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie podczas zajęć wymagających pracy na komputerze. W związku z pojawieniem się powyższych różnic możliwe wydaje się, że efekt podpisywanych kodeksów miał bardziej specyficzny niż globalny wpływ na działania podejmowane przez studentów i zarysował się szczególnie istotnie w konkretnych sytuacyjnie obszarach dla studentów pierwszego i drugiego roku. W przypadku studentów, którzy rozpoczęli studia, informacje zawarte w kodeksach mogły mieć większy wpływ na zachowanie podczas będących wciąż relatywnie

nowym doświadczeniem egzaminów oraz w trakcie pisania pierwszych prac akademickich, a w przypadku studentów drugiego roku – wpisać się w realizowane pierwsze zajęcia ze statystyki.

Choć różnice tego typu nie pojawiły w przypadku studentów trzeciego roku, to warto zauważyć, że wśród osób należących do grupy eksperymentalnej pojawiły się różnice, nie zanotowane w przypadku grupy kontrolnej, pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem nieuczciwości w ramach pięciu działań: pomagania komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium, otrzymywania istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy, pracowania wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę, przeglądania Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła oraz używania telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu. Ponieważ powyższe działania należą do zachowań ocenianych przez studentów jako poważne wykroczenia przeciwko uczciwości akademickiej (por. Lim, See, 2001; Simha, Armstrong, Albert, 2012; Yang, 2012) oraz dotyczą sfery pomagania innym, która często związana jest z ambiwalentnymi ocenami moralnymi, fakt iż ich częstość zmniejszyła się w trakcie jednego semestru, stanowi niezwykle cenny i pożądany na drodze rozwijania uczciwości akademickiej efekt, który jednak z powodów zarysowanych powyżej nie może być bezpośrednio powiązany jedynie z zastosowanymi kodeksami honorowymi.

#### *5.3.9.5. Analiza różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między grupami kontrolnymi i poszczególnymi grupami eksperymentalnymi*

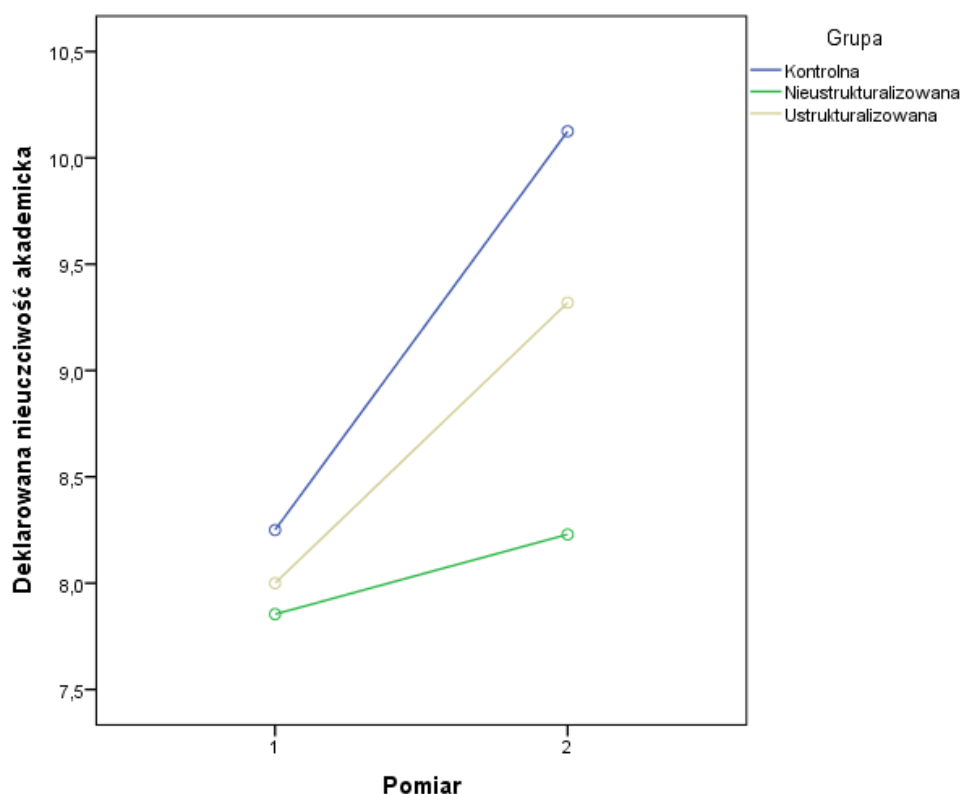
W celu porównania częstości nieuczciwości akademickiej deklarowanej przez studentów podpisujących określony rodzaj kodeksów honorowych oraz studentów niepodpisujących kodeksów honorowych przeprowadzona została dwuczynnikowa analiza wariancji w schemacie mieszanym dla studentów poszczególnych lat studiów. Czynnikiem wewnątrzosobowym był moment pomiaru, czynnik międzyosobowy stanowiła przynależność do określonej grupy badanej, a zmienną zależną stanowiła deklarowana częstość podejmowania nieuczciwości akademickiej. Przed przystąpieniem do analiz sprawdzono, czy rozkład wyników dla każdego poziomu czynnika wewnątrz osób, na każdym poziomie czynnika między osobami ma kształt normalny (test Shapiro-Wilka) oraz czy wariancja błędu w każdym z pomiarów jest równa (test Levene’a) – wyniki szczegółowe zamieszczone zostały w Aneksie (tabele A5, A6 i A7). Założenie o sferyczności nie zostało analizowane ze względu na występowanie jedynie dwóch poziomów czynnika wewnątrzosobowego (Field,

2016). Grupy nie spełniające założenia o rozkładzie normalnym osiągniętych wyników były włączane do analizy, jeżeli liczebność próby przekraczała 30 osób (Niewiarowski, Mroziński, Morawiak, 2013).

Porównanie częstości nieuczciwości akademickiej, deklarowanej przez studentów podpisujących kodeksy honorowe o różnym poziomie ustrukturalizowania oraz studentów niepodpisujących kodeksów honorowych przeprowadzone zostało w schemacie 2 (moment pomiaru: pierwszy versus drugi) x 3 (rodzaj grupy: kontrolna versus kodeksy nieustrukturalizowane versus kodeksy ustrukturalizowane) w modelu jednozmiennowym.

W przypadku **studentów pierwszego roku** uzyskany został istotny efekt główny dla momentu pomiaru ( $F=9,36$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta_p^2=0,07$ ), wskazujący na wyższy poziom deklarowanej nieuczciwości akademickiej w drugim pomiarze oraz nieistotny efekt główny dla rodzaju grupy ( $F=0,65$ ;  $p=0,525$ ;  $\eta_p^2=0,01$ ). Efekt interakcji momentu pomiaru i rodzaju grupy okazał się nieistotny statystycznie ( $F=1,26$ ;  $p=0,287$ ;  $\eta_p^2=0,02$ ), wskazując, iż efekt momentu pomiaru nie jest różny dla poszczególnych grup badanych.

Analiza prostych efektów głównych dla momentu pomiaru (pomiar 1, pomiar 2), przeprowadzona oddzielnie dla poszczególnych grup (kontrolna, z kodeksami ustrukturalizowanymi, z kodeksami nieustrukturalizowanymi), wykazała istotne różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem dla grupy kontrolnej (różnica średnich=-1,88;  $p=0,009$ ) oraz dla grupy podpisującej ustrukturalizowane kodeksy honorowe (różnica średnich=-1,32;  $p=0,02$ ). W obu przypadkach częstość deklarowanej nieuczciwości była niższa na początku semestru. Analiza prostych efektów głównych dla rodzaju grupy (kontrolna, z kodeksami ustrukturalizowanymi, z kodeksami nieustrukturalizowanymi), przeprowadzona oddzielnie dla obu pomiarów, nie wykazała istotnych statystycznie różnic. Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 36.



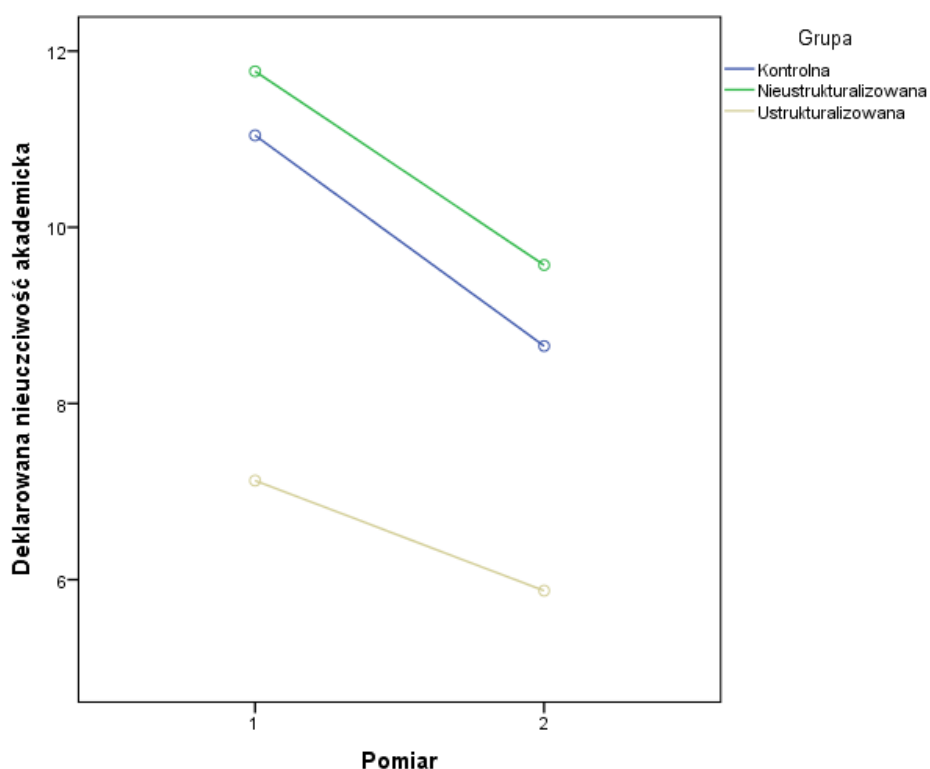
Rysunek 36. Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej dla studentów I roku pomiędzy pomiarami w grupie kontrolnej, podpisującej kodeksy ustrukturalizowane i nieustrukturalizowane.

Analiza wyników osiągniętych przez **studentów drugiego roku** wykazała istotny efekt główny momentu pomiaru ( $F=13,09$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta_p^2=0,13$ ), istotny efekt główny dla rodzaju grupy ( $F=7,29$ ;  $p=0,001$ ;  $\eta_p^2=0,14$ ) oraz nieistotny efekt interakcji momentu pomiaru i rodzaju grupy ( $F=0,44$ ;  $p=0,65$ ;  $\eta_p^2=0,01$ ). Choć poziom nieuczciwości w drugim pomiarze był istotnie niższy, to efekt momentu pomiaru nie jest różny dla trzech wyróżnionych grup. Analiza prostych efektów głównych dla momentu pomiaru (pomiar 1, pomiar 2), przeprowadzona oddzielnie dla poszczególnych grup (kontrolna, z kodeksami ustrukturalizowanymi, z kodeksami nieustrukturalizowanymi), wykazała istotne różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem dla grupy kontrolnej (różnica średnich=2,39;  $p=0,03$ ) oraz dla grupy podpisującej nieustrukturalizowane kodeksy honorowe (różnica średnich=2,20;  $p=0,01$ ). W obu przypadkach poziom nieuczciwości był wyższy na początku semestru.

Analiza prostych efektów głównych dla rodzaju grupy (kontrolna, z kodeksami ustrukturalizowanymi, z kodeksami nieustrukturalizowanymi), przeprowadzona oddzielnie dla obu pomiarów, wykazała natomiast istotne różnice w drugim pomiarze nieuczciwości pomiędzy wynikami osiągniętymi przez studentów podpisujących nieustrukturalizowane i

ustrukturalizowane kodeksy honorowe (różnica średnich=3,70;  $p=0,006$ ), wskazując na niższy poziom deklarowanej nieuczciwości u osób należących do drugiej z wymienionych grup.

Ponieważ analiza równości wariancji błędu mierzona testem Levene'a okazała się istotna statystycznie dla obu pomiarów, otrzymane zależności zostały potwierdzone dodatkowo analizą z wykorzystaniem nieparametrycznych testów kolejności par Wilcozona oraz ANOVY rang Kruskala-Wallisa. Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 37.



Rysunek 37. Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej dla studentów II roku pomiędzy pomiarami w grupie kontrolnej, podpisującej kodeksy ustrukturalizowane i nieustrukturalizowane.

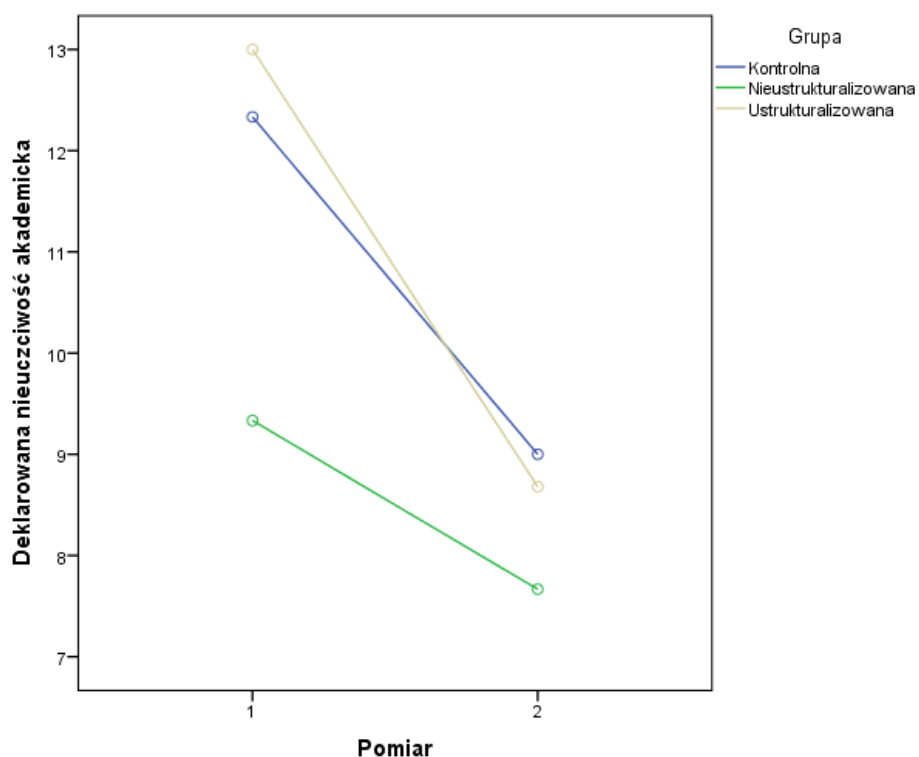
W grupie **studentów trzeciego roku** zanotowano istotny efekt główny dla momentu pomiaru ( $F=25,95$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta_p^2=0,22$ ), nieistotny efekt główny dla rodzaju grupy ( $F=1,10$ ;  $p=0,336$ ;  $\eta_p^2=0,02$ ) oraz nieistotny dla interakcji momentu pomiaru i rodzaju grupy ( $F=1,59$ ;  $p=0,210$ ;  $\eta_p^2=0,03$ ). Deklarowana przez badanych nieuczciwość była istotnie niższa pod koniec semestru, natomiast efekt momentu pomiaru nie był różny dla trzech wyróżnionych grup.

Analiza prostych efektów głównych dla momentu pomiaru (pomiar 1, pomiar 2), przeprowadzona oddzielnie dla poszczególnych grup (kontrolna, z kodeksami



ustrukturalizowanymi, z kodeksami nieustrukturalizowanymi), wykazała istotne różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między pomiarami dla grupy kontrolnej (różnica średnich=3,33;  $p<0,001$ ) oraz dla grupy podpisującej ustrukturalizowane kodeksy honorowe (różnica średnich=4,32;  $p<0,001$ ). W obu przypadkach deklarowana nieuczciwość akademicka była niższa przy drugim pomiarze. Analiza prostych efektów głównych dla rodzaju grupy (kontrolna, z kodeksami ustrukturalizowanymi, z kodeksami nieustrukturalizowanymi), przeprowadzona oddzielnie dla obu pomiarów, nie wykazała istotnych statystycznie różnic.

Ponieważ rozkłady wyników dla obu pomiarów w grupie kontrolnej oraz podpisującej kodeksy nieustrukturalizowane istotnie odbiegały od normalnego, a liczebność grup nie przekraczała 30 osób, otrzymane zależności zostały potwierdzone dodatkowo analizą z wykorzystaniem nieparametrycznych testów kolejności par Wilcoxona oraz ANOVY rang Kruskala-Wallisa. Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 38.



Rysunek 38. Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej dla studentów III roku pomiędzy pomiarami w grupie kontrolnej, podpisującej kodeksy ustrukturalizowane i nieustrukturalizowane.

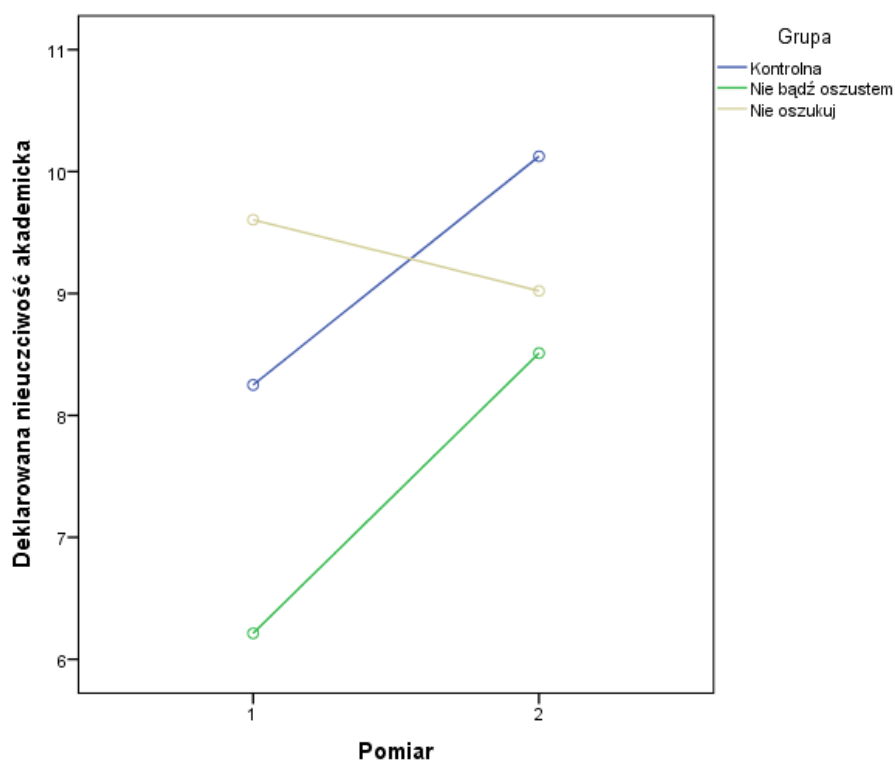
Porównanie częstości nieuczciwości akademickiej deklarowanej przez studentów podpisujących kodeksy honorowe o różnym poziomie odniesienia do Ja oraz studentów niepodpisujących kodeksów honorowych przeprowadzone zostało w schemacie 2 (moment

pomiaru: pierwszy versus drugi) x 3 (rodzaju grupy: kontrolna versus kodeksy bez odniesienia do Ja „nie oszukuj” versus kodeksy z odniesieniem do Ja „nie bądź oszustem”) w modelu jednozmiennowym.

W przypadku **studentów pierwszego roku** uzyskany został istotny efekt główny dla momentu pomiaru ( $F=10,13$ ;  $p=0,002$ ;  $\eta_p^2=0,071$ ), wskazujący na wyższy poziom deklarowanej nieuczciwości akademickiej w drugim pomiarze, nieistotny efekt główny dla rodzaju grupy ( $F=2,54$ ;  $p=0,083$ ;  $\eta_p^2=0,04$ ) oraz istotny efekt interakcji momentu pomiaru i rodzaju grupy ( $F=5,99$ ;  $p=0,003$ ;  $\eta_p^2=0,083$ ), wskazując, iż efekt momentu pomiaru jest różny dla poszczególnych grup badanych.

Analiza prostych efektów głównych dla momentu pomiaru (pomiar 1, pomiar 2), przeprowadzona oddzielnie dla poszczególnych grup (kontrolna, z kodeksami bez odniesienia do Ja „nie oszukaj”, z kodeksami z odniesieniem do Ja „nie bądź oszustem”), wykazała istotne różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem dla grupy kontrolnej (różnica średnich=-1,88;  $p=0,007$ ) oraz dla grupy podpisującej kodeksy honorowe z odniesieniem do Ja (różnica średnich=-2,30;  $p<0,001$ ). W obu przypadkach częstość deklarowanej nieuczciwości była niższa na początku semestru. Natomiast wyniki osób należących do grupy z kodeksami bez odniesienia do Ja wskazywały na niższy poziom nieuczciwości akademickiej w trakcie drugiego pomiaru, jednak różnica ta nie okazała się istotna statystycznie (różnica średnich=0,58;  $p=0,36$ ). Analiza prostych efektów głównych dla rodzaju grupy (kontrolna, z kodeksami bez odniesienia do Ja „nie oszukaj”, z kodeksami z odniesieniem do Ja „nie bądź oszustem”), przeprowadzona oddzielnie dla obu pomiarów, nie wykazała istotnych statystycznie różnic.

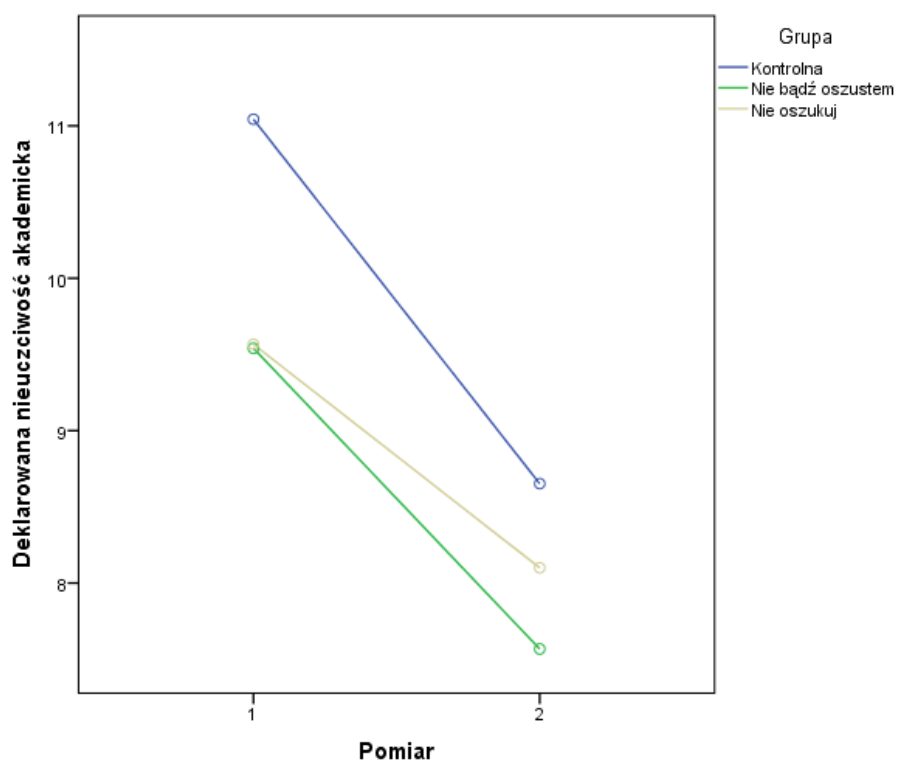
Ponieważ analiza równości wariancji błędu mierzona testem Levene’a okazała się istotna statystycznie w pierwszym pomiarze otrzymane zależności zostały potwierdzone dodatkowo analizą z wykorzystaniem nieparametrycznych testów kolejności par Wilcoxa oraz ANOVY rang Kruskala-Wallisa. Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 39.



Rysunek 39. Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej dla studentów I roku pomiędzy pomiarami w grupie kontrolnej, podpisującej kodeksy z odniesieniem do Ja i bez odniesienia do Ja.

Analiza wyników osiągniętych przez **studentów drugiego roku** wykazała istotny efekt główny momentu pomiaru ( $F=12,91$ ;  $p=0,001$ ;  $\eta_p^2=0,13$ ), nieistotny efekt główny dla rodzaju grupy ( $F=0,50$ ;  $p=0,611$ ;  $\eta_p^2=0,01$ ) oraz nieistotny efekt interakcji momentu pomiaru i rodzaju grupy ( $F=0,22$ ;  $p=0,801$ ;  $\eta_p^2=0,05$ ). Choć poziom nieuczciwości w drugim pomiarze był istotnie niższy, to efekt momentu pomiaru nie jest różny dla trzech wyróżnionych grup.

Analiza prostych efektów głównych dla momentu pomiaru (pomiar 1, pomiar 2), przeprowadzona oddzielnie dla poszczególnych grup (kontrolna, z kodeksami bez odniesienia do Ja „nie oszukuj”, z kodeksami z odniesieniem do Ja „nie bądź oszustem”), wykazała istotne różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem dla grupy kontrolnej (różnica średnich=2,39;  $p=0,03$ ) oraz dla grupy podpisującej kodeksy honorowe z odniesieniem do Ja (różnica średnich=1,97;  $p=0,02$ ). W obu przypadkach poziom nieuczciwości był wyższy na początku semestru. Analiza prostych efektów głównych dla rodzaju grupy (kontrolna, z kodeksami bez odniesienia do Ja „nie oszukuj”, z kodeksami z odniesieniem do Ja „nie bądź oszustem”), przeprowadzona oddzielnie dla obu pomiarów, nie wykazała istotnych statystycznie różnic. Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 40.



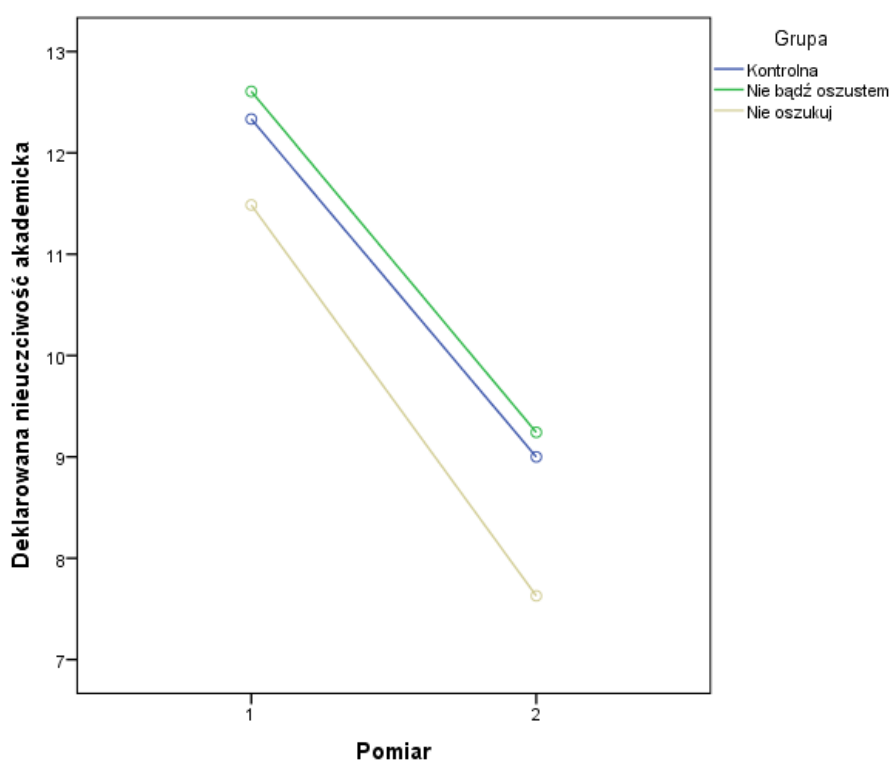
Rysunek 40. Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej dla studentów II roku pomiędzy pomiarami w grupie kontrolnej, podpisującej kodeksy z odniesieniem do Ja i bez odniesienia do Ja.

Analiza wyników osiągniętych przez **studentów trzeciego roku** wykazała istotny efekt główny dla momentu pomiaru ( $F=37,84$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta_p^2=0,29$ ), nieistotny efekt główny dla rodzaju grupy ( $F=0,51$ ;  $p=0,604$ ;  $\eta_p^2=0,01$ ) oraz nieistotny dla interakcji momentu pomiaru i rodzaju grupy ( $F=0,93$ ;  $p=0,910$ ;  $\eta_p^2=0,002$ ). Deklarowana przez badanych nieuczciwość była istotnie niższa pod koniec semestru, natomiast efekt momentu pomiaru nie był różny dla trzech wyróżnionych grup.

Analiza prostych efektów głównych dla momentu pomiaru (pomiar 1, pomiar 2), przeprowadzona oddzielnie dla poszczególnych grup (kontrolna, z kodeksami bez odniesienia do Ja „nie oszukuj”, z kodeksami z odniesieniem do Ja „nie bądź oszustem”), wykazała istotne różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między pomiarami dla wszystkich grup: kontrolnej (różnica średnich=3,33;  $p=0,002$ ), dla grupy podpisującej kodeksy honorowe bez odniesienia do Ja (różnica średnich=3,86;  $p<0,001$ ) oraz dla grupy podpisującej kodeksy honorowe z odniesienia do Ja (różnica średnich=3,36;  $p=0,001$ ). We wszystkich grupach deklarowana nieuczciwość akademicka była niższa przy drugim pomiarze. Analiza prostych efektów głównych dla rodzaju grupy (kontrolna, z kodeksami bez

odniesienia do Ja „nie oszukuj”, z kodeksami z odniesieniem do Ja „nie bądź oszustem”), przeprowadzona oddzielnie dla obu pomiarów, nie wykazała istotnych statystycznie różnic.

Ponieważ rozkłady wyników dla obu pomiarów w grupie kontrolnej istotnie odbiegały od normalnego, a liczebność próby nie przekraczała 30 pomiarów, otrzymane zależności zostały potwierdzone dodatkowo analizą z wykorzystaniem nieparametrycznych testów kolejności par Wilcozona oraz ANOVY rang Kruskala-Wallisa. Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 41.



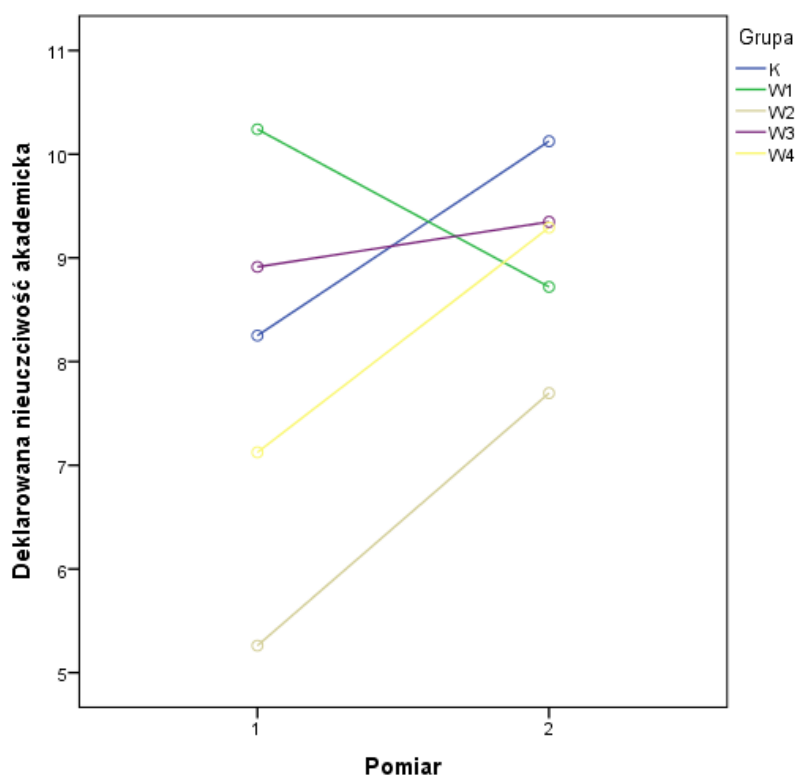
Rysunek 41. Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej dla studentów III roku pomiędzy pomiarami w grupie kontrolnej, podpisującej kodeksy z odniesieniem do Ja i bez odniesienia do Ja.

Porównanie częstości nieuczciwości akademickiej deklarowanej przez studentów podpisujących kodeksy honorowe zarówno o różnym poziomie ustrukturalizowania, jak i różnym poziomie odniesienia do Ja oraz studentów niepodpisujących kodeksów honorowych przeprowadzone zostało w schemacie 2 (moment pomiaru: pierwszy versus drugi) x 5 (rodzaj grupy: kontrolna „K” versus kodeksy nieustrukturalizowane bez odniesienia do Ja „W1” versus kodeksy nieustrukturalizowane z odniesieniem do Ja „W2” versus kodeksy ustrukturalizowane bez odniesienia do Ja „W3” versus kodeksy ustrukturalizowane z odniesieniem do Ja „W4”) w modelu jednozmiennowym.

W przypadku **studentów pierwszego roku** uzyskany został istotny efekt główny dla momentu pomiaru ( $F=7,95$ ;  $p=0,006$ ;  $\eta_p^2=0,058$ ), wskazujący na wyższy poziom deklarowanej nieuczciwości akademickiej w drugim pomiarze, nieistotny efekt główny dla rodzaju grupy ( $F=1,69$ ;  $p=0,157$ ;  $\eta_p^2=0,05$ ) oraz istotny efekt interakcji momentu pomiaru i rodzaju grupy ( $F=3,62$ ;  $p=0,008$ ;  $\eta_p^2=0,10$ ), wskazując, iż efekt momentu pomiaru jest różny dla poszczególnych grup badanych.

Analiza prostych efektów głównych dla momentu pomiaru (pomiar 1, pomiar 2), przeprowadzona oddzielnie dla poszczególnych grup (kontrolna „K”, z kodeksami nieustrukturalizowanymi bez odniesienia do Ja „W1”, z kodeksami nieustrukturalizowanymi z odniesieniem do Ja „W2”, z kodeksami ustrukturalizowanymi bez odniesienia do Ja „W3”, z kodeksami ustrukturalizowanymi z odniesieniem do Ja „W4”), wykazała istotne różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem dla grupy kontrolnej (różnica średnich=-1,88;  $p=0,007$ ), dla grupy podpisującej nieustrukturalizowane kodeksy honorowe z odniesieniem do Ja (W2; różnica średnich=-2,44;  $p=0,008$ ) oraz dla grupy podpisującej ustrukturalizowane kodeksy honorowe z odniesieniem do Ja (W4; różnica średnich=-2,17;  $p=0,02$ ). We wszystkich przypadkach częstość deklarowanej nieuczciwości była niższa na początku semestru. Wyniki osób należących do grupy z nieustrukturalizowanymi kodeksami bez odniesienia do ja wskazywały na niższy poziom nieuczciwości akademickiej w trakcie drugiego pomiaru, jednak różnica ta nie okazała się istotna statystycznie (różnica średnich=1,52;  $p=0,08$ ). Analiza prostych efektów głównych dla rodzaju grupy (kontrolna „K”, z kodeksami nieustrukturalizowanymi bez odniesienia do Ja „W1”, z kodeksami nieustrukturalizowanymi z odniesieniem do Ja „W2”, z kodeksami ustrukturalizowanymi bez odniesienia do Ja „W3”, z kodeksami ustrukturalizowanymi z odniesieniem do Ja „W4”), przeprowadzona oddzielnie dla obu pomiarów, nie wykazała istotnych statystycznie różnic.

Ponieważ analiza równości wariancji błędu mierzona testem Levene’a okazała się istotna statystycznie w pierwszym pomiarze, a rozkłady zmiennych odbiegały od normalnych z sześciu mało licznych grupach, otrzymane zależności zostały potwierdzone dodatkowo analizą z wykorzystaniem nieparametrycznych testów kolejności par Wilcoxa oraz ANOVY rang Kruskala-Wallisa. Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 42.



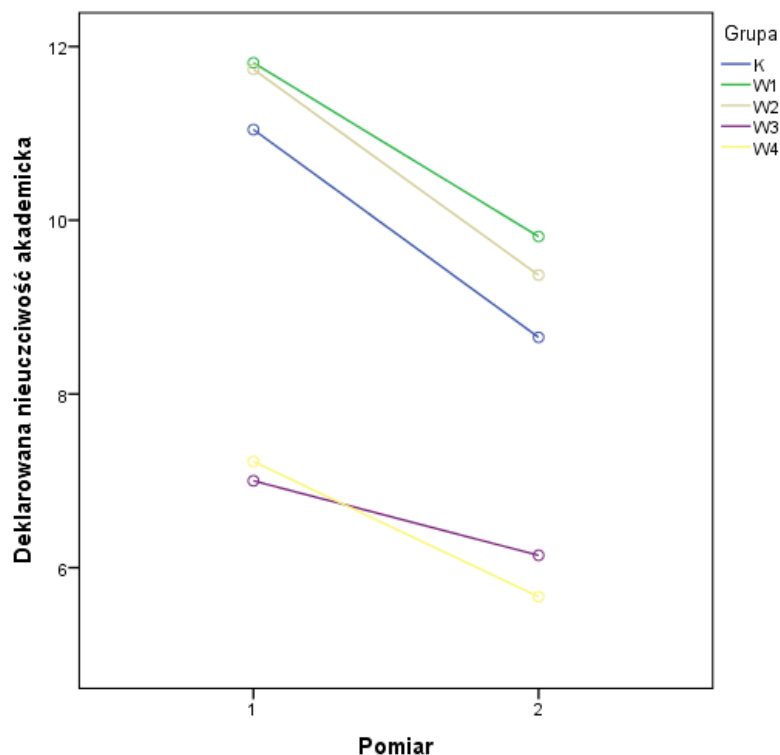
Rysunek 42. Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej dla studentów I roku pomiędzy pomiarami w grupie kontrolnej i grupach podpisujących różne rodzaje kodeksów honorowych.

Analiza wyników osiągniętych przez **studentów drugiego roku** wykazała istotny efekt główny momentu pomiaru ( $F=11,43$ ;  $p=0,001$ ;  $\eta_p^2=0,12$ ), istotny efekt główny dla rodzaju grupy ( $F=3,57$ ;  $p=0,010$ ;  $\eta_p^2=0,14$ ) oraz nieistotny efekt interakcji momentu pomiaru i rodzaju grupy ( $F=0,26$ ;  $p=0,900$ ;  $\eta_p^2=0,01$ ). Choć poziom nieuczciwości w drugim pomiarze był istotnie niższy, to efekt momentu pomiaru nie jest różny dla trzech wyróżnionych grup.

Analiza prostych efektów głównych dla momentu pomiaru (pomiar 1, pomiar 2), przeprowadzona oddzielnie dla poszczególnych grup (kontrolna „K”, z kodeksami nieustrukturalizowanymi bez odniesienia do Ja „W1”, z kodeksami nieustrukturalizowanymi z odniesieniem do Ja „W2”, z kodeksami ustrukturalizowanymi bez odniesienia do Ja „W3”, z kodeksami ustrukturalizowanymi z odniesieniem do Ja „W4”), wykazała istotne różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem dla grupy kontrolnej (różnica średnich=2,39;  $p=0,03$ ) oraz dla grupy podpisującej nieustrukturalizowane kodeksy honorowe z odniesieniem do Ja (W2; różnica średnich=2,38;  $p=0,05$ ). W obu przypadkach poziom nieuczciwości był wyższy na początku semestru. Analiza prostych efektów głównych dla rodzaju grupy (kontrolna „K”, z kodeksami nieustrukturalizowanymi bez odniesienia do Ja „W1”, z kodeksami nieustrukturalizowanymi z odniesieniem do Ja

„W2”, z kodeksami ustrukturalizowanymi bez odniesienia do Ja „W3”, z kodeksami ustrukturalizowanymi z odniesieniem do Ja „W4”), przeprowadzona oddzielnie dla obu pomiarów, nie wykazała istotnych statystycznie różnic.

Ponieważ rozkłady zmiennych odbiegały od normalnych w czterech mało licznych grupach, otrzymane zależności zostały dodatkowo przeanalizowane z wykorzystaniem nieparametrycznych testów kolejności par Wilcoxa oraz ANOVY rang Kruskala-Wallisa. W przypadku pomiarów zależnych wyniki testu Wilcoxa, w przeciwieństwie do analizy opisanej powyżej, wykazały brak istotnych statystycznie różnic pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem dla grupy podpisującej nieustrukturalizowane kodeksy honorowe z odniesieniem do Ja ( $Z=-1,54$ ;  $p=0,12$ ) oraz istotne statystycznie różnice między pomiarami dla grupy podpisującej ustrukturalizowane kodeksy honorowe z odniesieniem do Ja (W4;  $Z=-2,34$ ;  $p=0,02$ ), wskazujące na niższy poziom deklarowanej nieuczciwości pod koniec semestru. Z uwagi na brak zgodności między wynikami interpretacji poddane zostaną rezultaty otrzymane z wykorzystaniem testu nieparametrycznego. Wyniki ANOVY rang Kruskala-Wallisa pozostają zgodne z wynikami opisanej wyżej analizy. Graficzną dla reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 43.



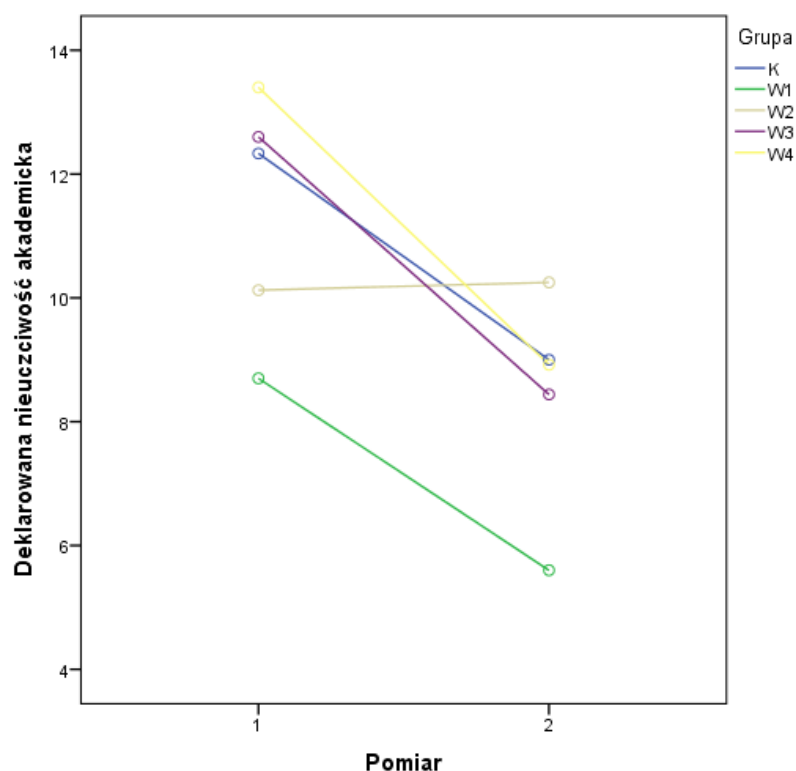
Rysunek 43. Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej dla studentów II roku pomiędzy pomiarami w grupie kontrolnej i grupach podpisujących różne rodzaje kodeksów honorowych.



W grupie **studentów trzeciego roku** uzyskany został istotny efekt główny dla momentu pomiaru ( $F=21,88$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta_p^2=0,20$ ), nieistotny efekt główny dla rodzaju grupy ( $F=0,88$ ;  $p=0,481$ ;  $\eta_p^2=0,04$ ) oraz nieistotny efekt interakcji momentu pomiaru i rodzaju grupy ( $F=1,19$ ;  $p=0,32$ ;  $\eta_p^2=0,05$ ). Deklarowana przez badanych nieuczciwość była istotnie niższa pod koniec semestru, natomiast efekt momentu pomiaru nie był różny dla trzech wyróżnionych grup.

Analiza prostych efektów głównych dla momentu pomiaru (pomiar 1, pomiar 2), przeprowadzona oddzielnie dla poszczególnych grup (kontrolna „K”, z kodeksami nieustrukturalizowanymi bez odniesienia do Ja „W1”, z kodeksami nieustrukturalizowanymi z odniesieniem do Ja „W2”, z kodeksami ustrukturalizowanymi bez odniesienia do Ja „W3”, z kodeksami ustrukturalizowanymi z odniesieniem do Ja „W4”), wykazała istotne różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między pomiarami dla grupy kontrolnej (różnica średnich=3,33;  $p=0,002$ ), dla grupy podpisującej ustrukturalizowane kodeksy honorowe bez odniesienia do Ja (W3; różnica średnich=4,16;  $p<0,001$ ) oraz dla grupy podpisującej ustrukturalizowane kodeksy honorowe z odniesieniem do Ja (W4; różnica średnich=4,48;  $p<0,001$ ). We wszystkich grupach deklarowana nieuczciwość akademicka była niższa przy drugim pomiarze. Analiza prostych efektów głównych dla rodzaju grupy (kontrolna „K”, z kodeksami nieustrukturalizowanymi bez odniesienia do Ja „W1”, z kodeksami nieustrukturalizowanymi z odniesieniem do Ja „W2”, z kodeksami ustrukturalizowanymi bez odniesienia do Ja „W3”, z kodeksami ustrukturalizowanymi z odniesieniem do Ja „W4”), przeprowadzona oddzielnie dla obu pomiarów, nie wykazała istotnych statystycznie różnic.

Ponieważ rozkłady zmiennych odbiegały od normalnych z pięciu mało licznych grupach, otrzymane zależności zostały potwierdzone dodatkowo analizą z wykorzystaniem nieparametrycznych testów kolejności par Wilcoxa oraz ANOVY rang Kruskala-Wallisa. Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 44.



Rysunek 44. Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej dla studentów III roku pomiędzy pomiarami w grupie kontrolnej i grupach podpisujących różne rodzaje kodeksów honorowych.

#### 5.3.9.6. Analiza różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między grupami kontrolnymi i poszczególnymi grupami eksperymentalnymi w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania

Różnice między grupami eksperymentalnymi i kontrolnymi, w odniesieniu do konkretnych rodzajów nieuczciwego zachowania, analizowano z wykorzystaniem testu kolejności par Wilcoxona, testu ANOVA rang Kruskala-Wallisa oraz testu Jonckheere-Terpstra. Przeprowadzone obliczenia dotyczyły różnic pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem nieuczciwości oraz różnic między wynikami osiągniętymi w poszczególnych grupach pod koniec semestru dla deklarowanej przez studentów częstości popełniania 16 rodzajów oszustw, wyszczególnionych w skali nieuczciwości akademickiej. Ponieważ wyniki uzyskane dla grup kontrolnych zostały już omówione w podrozdziale 5.3.8.3, poniżej przedstawione i opisane zostaną jedynie wyniki otrzymane dla grup eksperymentalnych. Poniżej przedstawiono istotne statystycznie różnice – pełne wyniki zamieszczone zostały w Aneksie (tabela A8).

W przypadku **studentów pierwszego roku** istotne różnice między pomiarami w grupach eksperymentalnych zanotowano dla siedmiu rodzajów deklarowanego nieuczciwego

zachowania, z których jedno powtarzało się między wyszczególnionymi grupami. Istotne statystycznie różnice prezentuje tabela 49.

Tabela 49

*Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pomiarami, dla grup eksperymentalnych w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania (I rok studiów)*

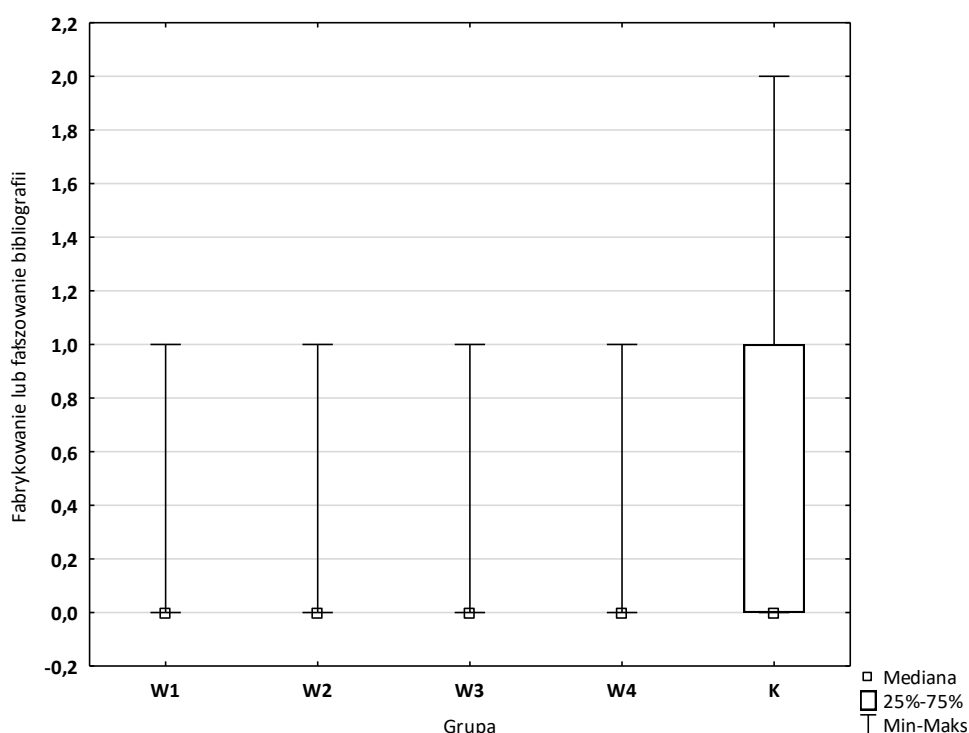
Grupa	Nieuczciwość akademicka	Test Wilcoxona dla grup zależnych		
		Z	Ujemne rangi	Dodatnie rangi
Grupa W1	Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	-2,29*	9	2
	Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	-2,24*	8	2
Grupa W2	Pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę.	2,57*	1	9
Grupa W3	Fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii.	-2,33*	6	0
	Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	2,25*	0	6
Grupa W4	Dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	3,31*	0	13
	Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy.	2,68*	2	12
	Oszukiwanie podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób.	1,93*	1	6
	Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	-2,35*	10	2

\*  $p < 0,05$

Osoby podpisujące nieustrukturalizowany kodeks bez odniesienia do Ja (W1) istotnie rzadziej pod koniec semestru pomagały komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium oraz deklarowały przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła. Natomiast osoby podpisujące nieustrukturalizowany kodeks z odniesieniem do Ja (W2) częściej pod koniec semestru pracowały wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę. Wśród osób podpisujących ustrukturalizowane kodeksy bez odniesienia do Ja (W3) na początku semestru częściej deklarowane było fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii, a rzadziej otrzymywanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy. Studenci należący

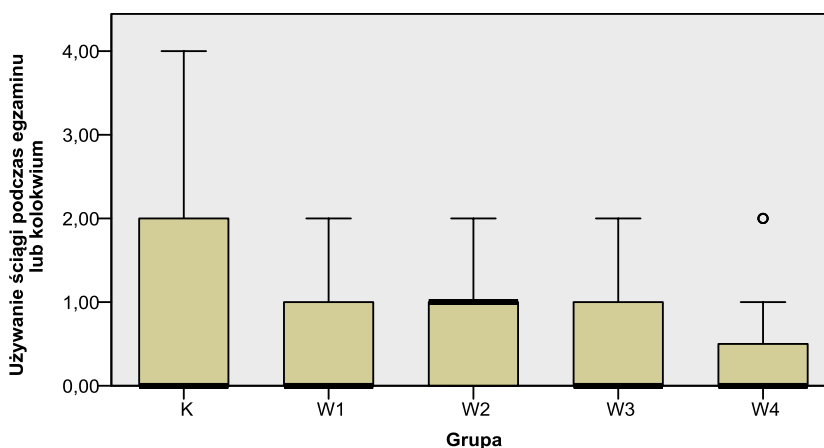
do ostatniej grupy (W4; kodeksy ustrukturalizowane z odniesieniem do Ja) podczas pierwszego pomiaru częściej deklarowali przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła natomiast podczas drugiego dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone, ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy, a także oszukiwanie podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób.

Porównanie deklarowanej w drugim pomiarze częstości nieuczciwości akademickiej w poszczególnych grupach, przeprowadzone testem ANOVA rang Kruskala-Wallisa dla 16 rodzajów oszustw okazało się istotne w przypadku fabrykowania lub fałszowania bibliografii [ $H(4,135)=10,07$ ;  $p=0,04$ ]. Wyniki porównań parami nie wykazały jednak istotnych różnic między wyróżnionymi grupami. Istotna wartość statystyki H związana jest najprawdopodobniej z wysokim poziomem nieuczciwości w grupie kontrolnej ( $R=77,01$ ), który różnił się od poziomu uzyskanego w grupie W1 ( $R=60,62$ ) na poziomie istotności  $p=0,07$ . Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 45.



Rysunek 45. Różnice między grupą kontrolną i grupami podpisującymi różne rodzaje kodeksów honorowych w fabrykowaniu lub fałszowaniu bibliografii dla studentów I roku w drugim pomiarze nieuczciwości.

Analiza przeprowadzana dla wyników drugiego pomiaru nieuczciwości z wykorzystaniem testu Jonckheere-Terpstra wykazała natomiast istotny statystycznie trend ( $J=3070,00$ ;  $z=-2,31$ ;  $p=0,02$ ) dla używania ściąg podczas egzaminu lub kolokwium, wskazujący na spadek tego rodzaju nieuczciwości wraz ze zmieniającą się przynależnością grupową. Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 46.



Rysunek 46. Analiza trendu dla używania ściąg podczas egzaminu lub kolokwium wśród studentów I roku dla grupy kontrolnej i grup podpisujących różne rodzaje kodeksów honorowych.

Wartości pomiarów deklarowanej nieuczciwości akademickiej, dokonywanych na początku i na końcu semestru w **grupie studentów drugiego roku**, którzy podpisali ustrukturalizowane kodeksy bez odniesienia do Ja (W3), analizowane oddzielnie dla każdego z pytań skali nieuczciwości, nie różniły się istotnie między sobą. W przypadku pozostałych grup istotnie statystycznie różnice między pomiarami zanotowano dla częstości podejmowania trzech rodzajów oszustw, z których jedno powtarzało się między grupami. Istotne statystycznie różnice prezentuje tabela 50.

Tabela 50

*Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pomiarami, dla grup eksperymentalnych w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania (II rok studiów)*

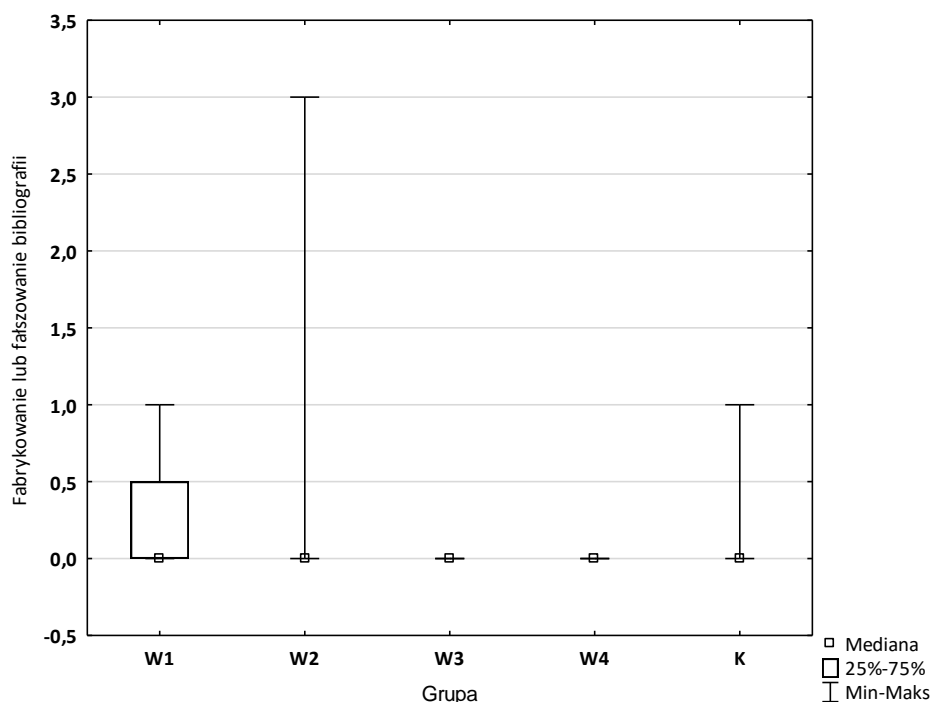
Grupa	Nieuczciwość akademicka	Test Wilcoxona dla grup zależnych		
		z	Ujemne rangi	Dodatnie rangi
Grupa W1	Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	-2,56*	8	0
Grupa W2	Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	-2,27*	6	0

Grupa	Nieuczciwość akademicka	Test Wilcoxona dla grup zależnych		
		Z	Ujemne rangi	Dodatnie rangi
<b>Grupa W3</b>	Brak różnic.			
<b>Grupa W4</b>	Dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	<b>-2,48*</b>	12	1
	Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	<b>-2,06*</b>	6	1

\*  $p < 0,05$

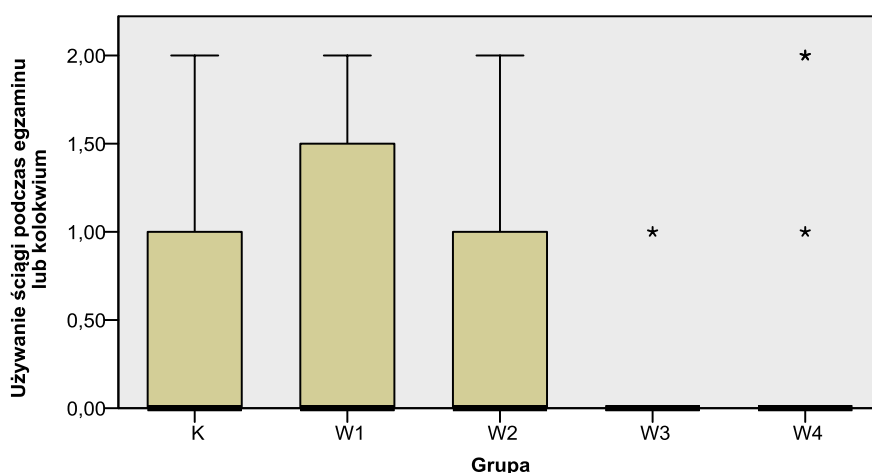
Podczas pierwszego pomiaru częściej deklarowane było przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła (grupa podpisująca nieustrukturalizowany kodeks bez odniesienia do Ja „W1” i ustrukturalizowany z odniesieniem do Ja „W4”), otrzymywanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy (grupa podpisująca kodeks nieustrukturalizowany z odniesieniem do Ja „W2”) oraz dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone (grupa podpisująca kodeks ustrukturalizowany z odniesieniem do Ja „W4”).

Porównanie deklarowanej w drugim pomiarze częstości nieuczciwości akademickiej w poszczególnych grupach, przeprowadzone testem ANOVA rang Kruskala-Wallisa dla 16 rodzajów oszustw okazało się, podobnie jak wśród studentów pierwszego roku, istotne w przypadku fabrykowania lub fałszowania bibliografii [ $H(4,90)=9,65$ ;  $p=0,05$ ]. Wyniki porównań parami nie wykazały jednak istotnych różnic między wyróżnionymi grupami. Istotna wartość statystyki H związana jest najprawdopodobniej z wysokim poziomem nieuczciwości w grupie W1 ( $R=52,38$ ), który różnił się od poziomu uzyskanego w grupie W4 ( $R=41,50$ ) na poziomie istotności  $p=0,14$ . Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 47.



Rysunek 47. Różnice między grupą kontrolną i grupami podpisującymi różne rodzaje kodeksów honorowych w fabrykowaniu lub fałszowaniu bibliografii dla studentów II roku w drugim pomiarze nieuczciwości.

Analiza dla wyników drugiego pomiaru nieuczciwości przeprowadzana z wykorzystaniem testu Jonckheere-Terpstra wykazała ponownie istotny statystycznie trend ( $J=1312,00$ ;  $z=-2,60$ ;  $p=0,009$ ) dla używania ściągki podczas egzaminu lub kolokwium, wskazujący na spadek tego rodzaju nieuczciwości wraz ze zmieniającą się przynależnością grupową. Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawia rysunek 48.



Rysunek 48. Analiza trendu dla używania ściągki podczas egzaminu lub kolokwium wśród studentów II roku dla grupy kontrolnej i grup podpisujących różne rodzaje kodeksów honorowych.

Wśród **studentów trzeciego roku** istotne różnice między pomiarami nieuczciwości w grupach eksperymentalnych dotyczyły dziesięciu nieuczciwych zachowań, z których jedno powtarzało się między grupami. Istotne statystycznie różnice prezentuje tabela 51.

Tabela 51

*Różnice w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy pomiarami, dla grup eksperymentalnych w odniesieniu do rodzaju nieuczciwego zachowania (III rok studiów)*

Grupa	Nieuczciwość akademicka	Test Wilcoxona dla grup zależnych		
		Z	Ujemne rangi	Dodatnie rangi
<b>Grupa W1</b>	Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	<b>-2,27*</b>	6	0
<b>Grupa W2</b>	Brak różnic.			
<b>Grupa W3</b>	Dowiadывanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	<b>-3,46**</b>	16	1
	Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	<b>-2,64*</b>	8	0
	Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	<b>-2,89**</b>	15	2
	Użycie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.	<b>-2,41*</b>	8	1
<b>Grupa W4</b>	Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium.	<b>-2,36*</b>	9	2
	Dowiadывanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	<b>-2,20*</b>	13	4
	Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	<b>-2,02*</b>	10	2
	Oszukiwanie podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób.	<b>-2,64*</b>	8	2
	Pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę.	<b>-2,10*</b>	10	3
	Użycie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.	<b>-2,12*</b>	5	0

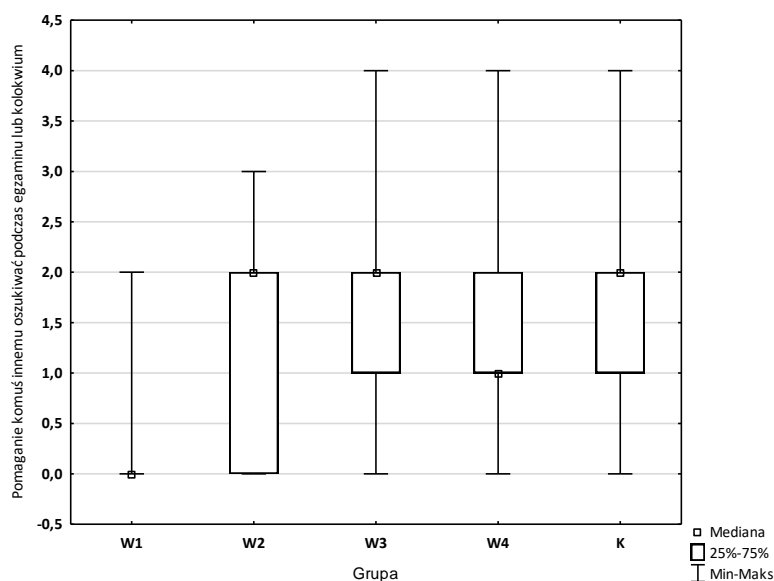
\*  $p < 0,05$ ; \*  $p < 0,01$

W przypadku osób podpisujących nieustrukturalizowane kodeksy istotna różnica dotyczyła tylko wersji bez odniesienia do Ja (W1) i związana była z częstszym deklarowaniem na początku semestru pomagania komuś innemu w oszukiwaniu podczas

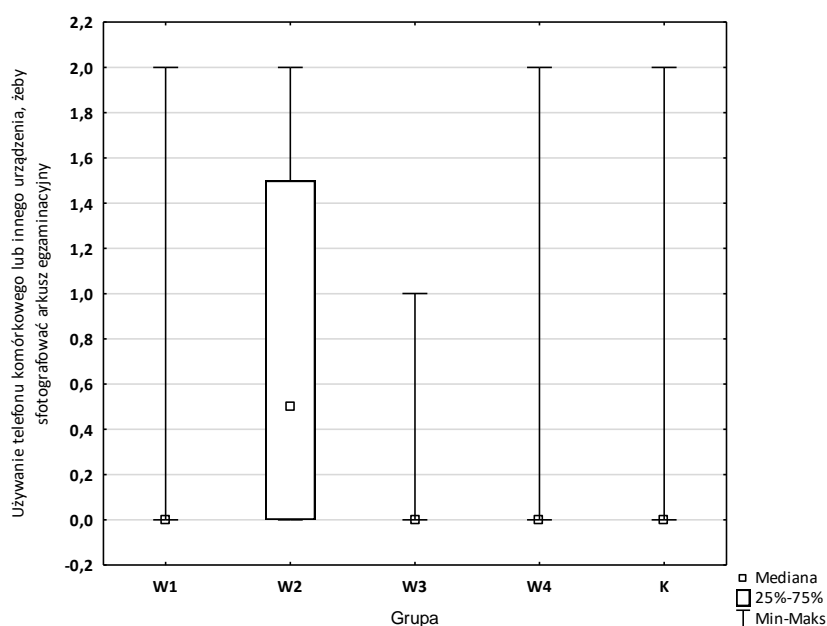


egzaminu lub kolokwium. W grupie studentów podpisujących kodeksy ustrukturalizowane bez odniesienia do Ja (W3), rzadziej pod koniec semestru deklarowano dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone, otrzymywanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy, przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła oraz używanie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny. Ostatnia z wyodrębnionych grup (kodeksy ustrukturalizowane z odniesieniem do Ja „W4”) częściej podczas pierwszego pomiaru zgłaszała aż sześć działań, do których należały: ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium, dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone, pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium, oszukiwanie podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób, pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę, a także używanie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.

Analizy przeprowadzonego dla drugiego pomiaru testem ANOVA rang Kruskala-Wallisa okazały się istotne statystycznie dla pomagania komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium [ $H(4,95)=9,58$ ;  $p=0,05$ ] oraz używania telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny [ $H(4,95)=11,45$ ;  $p=0,02$ ]. Porównania parami wykazały istotne statystycznie różnice między grupą kontrolną (K) i W1 w przypadku pomagania komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium ( $z=3,02$ ;  $p=0,03$ ) oraz między grupą W2 i W3 w przypadku używania telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny ( $z=3,26$ ;  $p=0,01$ ). Osoby z grupy kontrolnej (K) istotnie częściej deklarowały pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium w porównaniu z grupą podpisującą nieustrukturalizowane kodeksy bez odniesienia do Ja (W1), natomiast osoby podpisujące nieustrukturalizowane kodeksy z odniesieniem do Ja (W2) istotnie częściej używały telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny w porównaniu z osobami podpisującymi ustrukturalizowane kodeksy bez odniesienia do Ja (W3). Graficzną reprezentację osiągniętych wyników przedstawiają rysunki: 49 i 50.



Rysunek 49. Różnice między grupą kontrolną i grupami podpisującymi różne rodzaje kodeksów honorowych w pomaganiu komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium dla studentów III roku w drugim pomiarze nieuczciwości.



Rysunek 50. Różnice między grupą kontrolną i grupami podpisującymi różne rodzaje kodeksów honorowych w używaniu telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny dla studentów III roku w drugim pomiarze nieuczciwości.

Analiza dla wyników drugiego pomiaru nieuczciwości przeprowadzana z wykorzystaniem testu Jonckheere-Terpstra nie wykazała istotnego statystycznie trendu dla żadnego z analizowanych rodzajów nieuczciwego zachowania.

#### *5.3.9.7. Interpretacja wyników analizy różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej między grupami kontrolnymi i poszczególnymi grupami eksperymentalnymi*

W odniesieniu do oczekiwanych różnic w deklarowanej nieuczciwości akademickiej pomiędzy studentami podpisującymi różnego rodzaju kodeksy honorowe zanotowano istotną różnicę w deklarowanej na koniec semestru nieuczciwości akademickiej między grupami podpisującymi kodeksy ustrukturalizowane i nieustrukturalizowane na drugim roku studiów, wskazującą na niższy poziom deklarowanej nieuczciwości wśród studentów należących do pierwszej z powyższych grup, co częściowo potwierdza hipotezę 2.1.

Wynik ten jest spójny z oczekiwanym wpływem dokładnego definiowania, co konstytuuje nieuczciwe zachowanie akademickie oraz informowania studentów o zasadach etycznego postępowania obowiązujących na uczelni, na częstość podejmowania przez nich oszustw (Gromkowska-Melosik, 2007; McCabe, Pavela, 2004). Fakt, iż efekt pojawił się jedynie wśród studentów drugiego roku i dotyczył tylko różnicy pomiędzy kodeksami ustrukturalizowanymi i nieustrukturalizowanymi sprawia, że wynik ten trzeba traktować z dużą ostrożnością i z pewnością poddać replikacji. Deklarowana częstość nieuczciwości wśród studentów drugiego roku okazała się niższa w drugim pomiarze dla osób podpisujących kodeksy z odniesieniem do Ja oraz dla osób podpisujących kodeksy zawierające zarówno odniesienie do Ja, jak i ustrukturalizowane wiadomości na temat nieuczciwości, co pozostaje spójne z wynikami badań wskazującymi, że wpływ na poziom nieuczciwości studentów wywierają komunikaty zawierające bezpośrednie odwołanie się do tożsamości studentów oraz informacje o uczciwych sposobach postępowania akademickiego (por. Bing i in., 2012).

W przypadku studentów pierwszego i trzeciego roku nie zanotowano istotnych różnic w deklarowanej w drugim pomiarze częstości popełniania oszustw akademickich pomiędzy grupami podpisującymi odmienne kodeksy honorowe, zaobserwowano natomiast odmienne wzorce związane z różnicami w nieuczciwości między pomiarami.

Wśród studentów pierwszego roku deklarowana nieuczciwość wzrosła w grupach podpisujących kodeksy z odniesieniem do Ja i kodeksy o charakterze ustrukturalizowanym, co może świadczyć o niezamierzonym efekcie, w ramach którego odniesienie do tożsamości i podanie informacji o możliwych sposobach bycia nieuczciwym zwiększyło wiedzę ich temat oraz ich dostępność poznawczą, co wraz ze wspomnianymi wyżej czynnikami sytuacyjnymi mogło doprowadzić do większej ilości nieuczciwych zachowań. Sugeruje to, że być może właściwszym momentem prezentowania informacji na temat uczciwości akademickiej byłby

bezpośredni początek studiów, a przekazywane materiały powinny zawierać także informacje na temat negatywnych konsekwencji podejmowania oszustw.

Natomiast w przypadku studentów trzeciego roku deklarowana nieuczciwość spadła w grupach podpisujących kodeksy ustrukturalizowane zawierające odniesienie do Ja oraz kodeksy ustrukturalizowane niezawierające odniesienia do Ja, co może sugerować, że dokładne informowanie badanych o nieakceptowanych sposobach działania wraz ze wspomnianymi wyżej oddziaływaniami w ramach studiowania etyki zawodu psychologa miało większe przełożenie na ograniczenie podejmowania tego typu działań, niż bezpośrednie odniesienie do tożsamości lub jego brak. Prawdopodobne też wydaje się, w kontekście braku różnic między grupami podpisującymi kodeksy o różnym poziomie odniesienia do Ja, że zastosowane w tekście nakierowanie na Ja nie było dość częste i przez to nie wywarło zakładanego wpływu na poziom deklarowanej nieuczciwości. Przyszłe badania powinny w związku z tym multiplikować ilość sformułowań bezpośrednio związanych z tożsamością, aby zweryfikować ich skuteczność.

Istotne statystycznie różnice w deklarowanej w drugim pomiarze częstości popełniania określonego rodzaju oszustw akademickich między badanymi grupami zanotowano wyłącznie w przypadku studentów trzeciego roku.

Osoby z grupy kontrolnej osiągnęły najwyższy wynik w deklarowanej częstości pomagania komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium i różniły się istotnie pod tym względem od grupy podpisującej kodeksy nieustrukturalizowane bez odniesienia do Ja, które deklarowały najniższy poziom tego zachowania. Fakt, iż istotna różnica w obrębie tego typu nieuczciwego zachowania pojawiła się tylko między dwoma grupami studentów może być związany z wpływem norm i procesów grupowych specyficznych dla konkretnych grup ćwiczeniowych stanowiących jednostki podziału w omawianym badaniu. Zasady dotyczące współpracy i poziom sympatii między członkami grupy mogły stanowić w przypadku pomagania komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium zmienną zakłócającą i wpłynąć na deklarowaną przez studentów częstość tego typu zachowania (por. Aronson, Wilson, Akert, 2006; McCabe, 1992).

Istotne różnice zanotowano także dla deklarowanej częstości używania telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny pomiędzy studentami z grupy podpisującej kodeksy nieustrukturalizowane z odniesieniem do Ja oraz ustrukturalizowane bez odniesienia do Ja, wskazujące na niższą częstość tego zachowania wśród osób należących do drugiej z powyższych grup. Różnica ta wpisuje się w sugerowane

wyżej, większe znaczenie dokładnego informowania o obowiązujących w ramach uczciwości akademickiej zasadach, w porównaniu z odniesieniem do tożsamości dla zmniejszania częstości nieuczciwych działań, a dodatkowo dotyczy zachowania, którego minimalizowanie wśród studentów jest szczególnie ważne ze względu na fakt, że narusza zasady uczciwego testowania, ale również prawa autorskie twórcy egzaminu.

Wśród studentów pierwszego i drugiego roku nie zanotowano żadnych istotnych różnic między grupami w deklarowanej w trakcie drugiego pomiaru nieuczciwości akademickiej, ale zaobserwowano istotne trendy w uzyskiwanych wynikach świadczące o zmniejszającym się wykładniczo od grupy W1 (kodeksy nieustrukturalizowane, bez odniesienia do Ja) do grupy W4 (kodeksy ustrukturalizowane, z odniesieniem do Ja) poziomie deklarowanego używania ściągki podczas egzaminu lub kolokwium, co świadczy o prawdopodobnym wzroście oddziaływania kodeksów wraz ze wzrostem tworzących go elementów prewencyjnych. Dodatkowym potwierdzeniem dla tej możliwości jest fakt, że wśród studentów podpisujących kodeksy ustrukturalizowane zawierające odniesienie do Ja (W4) pojawiło się, w porównaniu z pozostałymi grupami, najwięcej różnic pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem nieuczciwości, dotyczących zarówno działań podejmowanych na egzaminach i kolokwium, jak i przygotowywania prac na zajęcia czy współpracy z innymi studentami. Ponadto różnice między pomiarami w przypadku osób podpisujących kodeksy ustrukturalizowane częściej odnosiły się do działań wyraźnie określonych w tym dokumencie jako nieuczciwe (np. fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii), a nie tylko działań powszechnie kategoryzowanych jako oszustwa (np. pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium), co może świadczyć o zakładanym poszerzeniu wiedzy studentów na temat elementów składających się na nieuczciwość akademicką.

#### ***5.3.10. Podsumowanie wyników, ograniczenia i dalsze kierunki badań***

Przeprowadzone analizy umożliwiły udzielenie odpowiedzi na postawione pytania badawcze oraz weryfikację sformułowanych hipotez. Podsumowanie osiągniętych wyników prezentuje tabela 52.

Tabela 52

*Zestawienie zbiorcze dla weryfikowanych w badaniu trzecim hipotez*

Pytania i hipotezy badawcze	Metoda weryfikacji	Rezultat
<b>Kodeksy honorowe a deklarowana częstość popełniania oszustw akademickich</b>		
H1. Studenci, którzy podpisali kodeks honorowy w porównaniu ze studentami, którzy nie podpisali kodeksu honorowego będą deklarować popełnianie mniejszej liczby oszustw.	Test kolejności par Wilcoxona, test U Manna-Whitneya, test ANOVA rang Kruskala-Wallisa, test Jonckheere-Terpstra	Częściowo potwierdzona
<b>Różnice w deklarowanej częstości popełniania oszustw akademickich pomiędzy studentami podpisującymi różne rodzaje kodeksów honorowych</b>		
H2.1. Studenci podpisujący kodeksy honorowe zawierające ustrukturalizowane informacje na temat nieuczciwości akademickiej będą deklarowali popełnianie mniejszej liczby oszustw, niż studenci podpisujący kodeksy honorowe zawierające nieustrukturalizowane informacje na temat nieuczciwości akademickiej.	Dwuczynnikowa analiza wariancji w schemacie mieszanym	Częściowo potwierdzona
H2.2. Studenci podpisujący kodeksy honorowe zawierające odniesienie do Ja będą deklarowali popełnianie mniejszej liczby oszustw, niż studenci podpisujący kodeksy honorowe pozbawione odniesienia do Ja.	Dwuczynnikowa analiza wariancji w schemacie mieszanym	Niepotwierdzona
H2.3. Studenci podpisujący kodeksy honorowe zawierające zarówno ustrukturalizowane informacje na temat nieuczciwości akademickiej, jak i odniesienie do Ja będą deklarowali popełnianie mniejszej liczby oszustw, niż studenci podpisujący kodeksy honorowe zawierające nieustrukturalizowane informacje na temat nieuczciwości akademickiej oraz pozbawione odniesienia do Ja.	Dwuczynnikowa analiza wariancji w schemacie mieszanym	Niepotwierdzona

Do ograniczeń omawianego badania należy z pewnością fakt, iż pomiar nieuczciwości obejmował deklarowaną przez studentów częstość angażowania się w określonego typu oszustwa akademickie, a nie faktyczne zachowania nieuczciwe. Pomimo zastosowania procedury zapewniającej studentom anonimowość, wpływ na udzielane odpowiedzi mogła wywierać chęć zaprezentowania się w akceptowany społecznie sposób (por. Iyer, Eastman, 2008; McCrae, Costa, 1983) lub skłonność do przeszacowania lub niedoszacowania częstości faktycznie podejmowanych zachowań (por. Podsakoff, Organ, 1986).

Kolejnym ograniczeniem jest możliwość przekazywania sobie informacji na temat oddziaływania eksperymentalnego między studentami i, co za tym idzie, łączenia go nie z działaniem podjętym przez władze wydziału, ale z badaniami naukowymi, których są często uczestnikami. Fakt, że osoby badane są studentami psychologii oczywiście może wiązać się też z większą świadomością zasad prowadzenia eksperymentów psychologicznych i prób

zgadywania, co stanowi faktyczny cel oddziaływania oraz dlaczego jest stosowane w ich przypadku, co mogło wpłynąć na otrzymane w drugim pomiarze wyniki.

Istnieje również możliwość, że niektórzy studenci nie uczestniczyli zajęciach, na których podpisywane były kodeksy honorowe i pomimo włączenia do grupy eksperymentalnej faktycznie należą do grupy kontrolnej. Element ten nie był jednak możliwy do kontrolowania ze względu na anonimowość prowadzonych badań oraz nieobowiązkowy charakter udziału w manipulacji eksperymentalnej.

Jak zauważono wcześniej, wpływ na deklaracje studentów mogły mieć także czynniki sytuacyjne lub interpersonalne nie kontrolowane w niniejszym badaniu, a stanowiące nieodłączny element funkcjonowania studentów w środowisku akademickim. Wpływy te można by prawdopodobnie ograniczyć, przeprowadzając badanie skupione na bezpośrednim pomiarze konkretnego nieuczciwego zachowania w ramach określonego przedmiotu prowadzonego przez jednego wykładowcę, co, chociaż nie stanowiło celu niniejszego badania, warto jest podjąć w przyszłości. Ponieważ badanie przeprowadzano na całych grupach studenckich, możliwe jest także, że na osiągnięte wyniki wpływ miały zmienne zakłócające związane nie tylko z rokiem studiów osób badanych, ale również z przynależnością do określonej grupy ćwiczeniowej.

Wartym rozważenia jest także skrócenie czasu pomiędzy manipulacją eksperymentalną a drugim pomiarem nieuczciwości, tak, aby zmaksymalizować dostępność poznawczą treści kodeksów wśród badanych.

## 6. PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Przeprowadzone w ramach niniejszej pracy badania potwierdzają, że nieuczciwość akademicka jest powszechnym zjawiskiem wśród studentów i przybiera formę oszustw podejmowanych dla własnych korzyści lub w celu pomocy innym podczas egzaminów i kolokwii, a także w trakcie przygotowywania prac i wykonywania zadań na zajęciach.

Uzyskane wyniki wskazują na istotne znaczenie czynników osobowościowych, motywacyjnych i kontekstualnych, a także orientacji moralnej i postawy dla podejmowania decyzji o nieuczciwym działaniu, potwierdzając zakładany wieloprzyczynowy charakter tego zjawiska. Potwierdzone zależności między badanymi zmiennymi wskazują ponadto na możliwość wyodrębnienia podtypów osób popełniających oszustwa akademickie, mogące wynikać z niskiej samokontroli, braku odczuwania lęku, braku motywacji do zdobywania wiedzy lub wysokich ocen, braku poczucia skuteczności w podejmowanych działaniach akademickich czy przekonania o braku powszechnie obowiązujących norm etycznych oraz akceptowalnych, negatywnych konsekwencjach słuszych działań.

W celu przeciwdziałania nieuczciwości akademickiej podejmowanej przez osoby charakteryzujące się powyższymi cechami należy wdrożyć określone środki prewencyjne oraz dostosować konsekwencje, z jakimi muszą liczyć się studenci przyłapani na nieuczciwości, do posiadanych przez nich zasobów.

W przypadku osób podejmujących się oszustw w sposób impulsywny i wynikający z niskiej samokontroli oraz umiejętności odraczania gratyfikacji skutecznym środkiem zaradczym wydaje się zapewnienie warunków, w których możliwość podejmowania nieuczciwości jest ograniczona, a ryzyko detekcji wysokie. Sytuacja taka sprawia, że ryzyko oszukiwania rośnie, co, jak pokazano, wiąże się z mniejszą częstotliwością nieuczciwości akademickiej oraz zapewnia wysoką dostępność poznawczą negatywnych konsekwencji podejmowania oszustwa, z których przewidywaniem osoby należące do tego podtypu mają problem. Wśród osób nieodczuwających lęku i nieobawiających się negatywnych konsekwencji swoich działań warto byłoby wypracować podejście do studiowania oparte na motywacji mistrzostwa, która, jak pokazano, mediuje relacje między bezdusnością i nieuczciwością akademicką, na przykład poprzez stawianie edukacyjnych wyzwań dających szansę na zaspokajanie potrzeby poszukiwania doznań, a w przypadku przyłapania na nieuczciwości – angażowanie danego studenta w działania mające na celu aktywne promowanie uczciwości akademickiej.



Dążenie do stworzenia atmosfery sprzyjającej podejściu do studiowania opartym na pogłębianiu wiedzy i chęci jej opanowania w jak największym stopniu lub osiągnięcia wyników tak dobrych lub lepszych od innych, w świetle otrzymanych wyników stanowi z kolei skuteczną drogę w pracy z osobami o niskim poziomie motywacji akademickiej. Element ten warto łączyć z zadaniami praktycznymi zwiększającymi poczucie skuteczności akademickiej, ze względu na opisywane związki między motywacją osiągnięć i poczuciem własnej skuteczności, świadczące o ryzyku angażowania się w nieuczciwe działania w sytuacji posiadania ambitnych celów edukacyjnych nie łączących się jednak z poczuciem umiejętności skutecznego ich realizowania.

W przypadku osób charakteryzujących się orientacją moralną sprzyjającą akceptowaniu oszustw lub niskim poziomem powinności moralnej wobec uczciwych zachowań, oczywistym środkiem prewencyjnym wydaje się stosowanie systemu informacji jasno opisującego negatywne konsekwencje nieuczciwości oraz pożądane efekty samodzielnej pracy, a także realizowanie zajęć z etyki zawodowej promujących uczciwe postępowanie. Należy jednak pamiętać, że efekt orientacji i powinności moralnej na zachowanie mediowany jest przez postawę wobec określonego działania oraz intencję do jego podejmowania. Jak pokazały wyniki przeprowadzonych badań, studenci postrzegają nieuczciwość jako przydatną strategię radzenia sobie w środowisku akademickim, co sprawia, że powyższe interwencje powinny skupiać się nie tylko na zmianie przekonań moralnych, ale też na zmianie w obszarze akceptowalności oszustw akademickiej wśród studentów i zmniejszeniu chęci ich podejmowania. Sposobem na osiągnięcie tego celu wydaje się angażowanie studentów w organizowane przez uczelnię aktywności służące przeciwdziałaniu nieuczciwości, a także stopniowe przenoszenie odpowiedzialności za utrzymywanie atmosfery uczciwości na studentów w celu zaimplementowania norm związanych z uczciwym postępowaniem do nieformalnych zasad, którymi kieruje się społeczność studencka. Skupienie się na zmianie ustosunkowania wobec oszustw jest istotne także w świetle wyników, pokazujących, że w momencie posiadania mniej przychylniej postawy względem oszustw, dostępność możliwości podejmowania nieuczciwych działań oraz racjonalizacji dających szansę na moralną neutralizację swojego zachowania nie przekłada się nie większą częstość deklarowanej nieuczciwości.

Tworzone programy przeciwdziałania nieuczciwości powinny obejmować także jasno określone zasady obowiązujące wszystkich pracowników uczelni w obszarze promowania uczciwości, a także podejmowanych w momencie wykrycia oszustw działań. Jak pokazują

wyniki przeprowadzonych badań, wiedza studentów na temat polityki uczelni względem nieuczciwości w większości przypadków była niska, a najskuteczniejszymi w ich opinii sposobami przeciwdziałania oszustwom byłoby stosowanie poważniejszych kar, o jednolitym w ramach uczelni charakterze. Elementy te wskazują na potrzebę wprowadzania zunifikowanych systemów w obszarze uczciwości akademickiej, jasno określających zasady postępowania i dbających o ich egzekwowanie nie tylko przez studentów, ale i przez wykładowców. Przestrzeganie przez nich reguł wypracowanych w celu wspierania uczciwości może prowadzić do obniżenia intencji studentów do podejmowania oszustw poprzez kształtowanie subiektywnych norm braku akceptacji dla nieuczciwości oraz opartą na warunkowaniu zmianę postawy wobec niej. Postulowane programy powinny także uwzględniać w oddziaływaniach specyfikę kierunku studiów, z uwagi na możliwe różnice w częstości podejmowania nieuczciwych działań określonego rodzaju przez studentów różnych kierunków.

Wydaje się, że wdrażanie programów prewencyjnych powinno rozpoczynać się już od pierwszego roku studiów i z dostosowaną do ich programu intensywnością trwać aż do ich zakończenia oraz stanowić element obecny w działalności stowarzyszeń absolwentkich. Poprzez rozpoczynanie oddziaływań, mających na celu przeciwdziałanie nieuczciwości akademickiej, już na pierwszym roku studiów można wzmacniać uczciwe zachowania studentów i tym samym niwelować związek zachowań nieuczciwych podejmowanych w przeszłości z prawdopodobieństwem podejmowania ich w przyszłości. Dodatkowo utrudnienie lub zniechęcenie studentów do oszukiwania ma szansę na ograniczenie zdobywania przez nich kontroli behawioralnej nad oszustwami, która wpływa bezpośrednio na siłę intencji do ich realizowania oraz prawdopodobieństwo angażowania się w nie w toku studiów. Konsekwentne wzmacnianie działań o charakterze uczciwym w trakcie studiów może doprowadzić do trwałego włączenia ich w repertuar zachowań studentów, kontynuowanych następnie w środowisku zawodowym, a nawet w obszarze relacji rodzinnych czy partnerskich.

## Bibliografia

Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.

Ajzen, I. (2012). The Theory of Planned Behavior. W: P. A. M. Lange, A. W. Kruglanski, E. T. Higgins (red.), *Handbook of theories of social psychology. Vol 1* (s. 438-459). London, UK: Sage.

Ajzen, I., Fishbein, M. (2000). Attitudes and the attitude-behavior relation: Reasoned and automatic processes. W: W. Stroebe, M. Hewstone (red.), *European Review of Social Psychology* (s. 1-33). John Wiley & Sons.

Ajzen, I., Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. W: D. Albarracín, B. T. Johnson, M. P. Zanna (red.), *The handbook of attitudes* (s. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Alessio, H. M., Malay, N., Maurer, K., Bailer, A. J., Rubin, B. (2017). Examining the effect of proctoring on online test scores, *Online Learning*, 21(1), 146-161.

Alleyne, P., Phillips, K. (2011). Exploring Academic Dishonesty among University Students in Barbados: An Extension to the Theory of Planned Behaviour. *Journal of Academic Ethics*, 9, 323-338.

Allmon, D. E., Page, D., Roberts, R. (2000). Determinants of Perceptions of Cheating: Ethical Orientation, Personality and Demographics. *Journal of Business Ethics*, 23, 411-422.

Amua-Sekyi, E. T., Mensah, E. (2016). Guilty in Whose Eyes? Student-Teachers' Perspectives on Cheating on Examinations. *Journal of Education and Practice*, 7(21), 55-64.

Anderman, E. M., Cupp, P. K., Lane, D. (2010). Impulsivity and Academic Cheating. *The Journal of Experimental Education*, 78, 135-150.

Anderman, E. M., Griesinger, T., Westerfield, G. (1998). Motivation and cheating during early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 90, 84-93.

Anderman, E. M., Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499-517.

Andrukowicz, W. (2003). Ściągi, czyli edukacja na skróty. *Edukacja i Dialog*, 9(152), 55-61.

Arnold, R., Martin, B. N., Bigby, L. (2007). Is there a relationship between honor codes and academic dishonesty? *Journal of College and Character*, 8(2), 1-20.

Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (2006). *Psychologia społeczna*. Poznań: Zysk i S-ka.

Arvidson, C. J. (2003). *The anatomy of academic dishonesty: Cognitive development, self-concept, neutralization techniques, and attitudes toward cheating*. Dissertation Prepared for

the Degree of Doctor of Philosophy. University of North Texas. Źródło: [https://www.researchgate.net/profile/Cody\\_Arvidson/publication/34492252\\_The\\_anatomy\\_of\\_academic\\_dishonesty\\_electronic\\_resource\\_cognitive\\_development\\_self-concept\\_neutralization\\_techniques\\_and\\_attitudes\\_toward\\_cheating/links/0fcfd50d1c1cde37dc000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Cody_Arvidson/publication/34492252_The_anatomy_of_academic_dishonesty_electronic_resource_cognitive_development_self-concept_neutralization_techniques_and_attitudes_toward_cheating/links/0fcfd50d1c1cde37dc000000.pdf) [dostęp: 25.11.2017].

Ashby, J. S., Slaney, R. B. (2002). Perfectionism, dysfunctional attitudes, and self-esteem: A structural equations analysis. *Journal of Counseling & Development*, 80, 197-203.

Atkinson, J. K., Coleman, P. D., Waduge, S. A. (2016). College Students' Perceptions of Ethics. *Academy of Business Research Journal*, 2, 7-18.

Bachore, M. M. (2016). The Nature, Causes and Practices of Academic Dishonesty/Cheating in Higher Education: The Case of Hawassa University. *Journal of Education and Practice*, 7(19), 14-20.

Baldwin, D. C., Daugherty, S. R., Rowley, B. D., Schwarz, M. R. (1996). Cheating in Medical School: A Survey of Second-Year Students at 31 Schools. *Academic Medicine*, 71(3), 267-273.

Ballantine, J. A., Larres, P. M., Mulgrew, M. (2013). Determinants of academic cheating behavior: The future for accountancy in Ireland. *Accounting Forum*, 38(1), 55-66.

Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.

Bandura, A. (2002). Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101-119.

Bańka, A. (2014). Konstrukcja i wstępna charakterystyka psychometryczna Skali Motywacji Osiągnięć w Karierze (SMOK). *Czasopismo Psychologiczne*, 20(1), 149-164.

Baran, L. (2015). *Predicting dishonest behaviors in the academic context*. Poster presentation during ACBS Annual World Conference 13 Berlin, Germany, 14–19 July.

Bar-Anan, Y., Nosek, B. A., Vianello, M. (2009). The sorting paired features task: A measure of association strengths. *Experimental Psychology*, 56(5), 329-343.

Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Power, P., Hayden, E., Milne, R., Stewart, I. (2006). Do you really know what you believe? Developing the Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) as a direct measure of implicit beliefs. *The Irish Psychologist*, 32(7), 169-177.

- Barnes-Holmes, D., Murtagh, L., Barnes-Holmes, Y., Stewart, I. (2010). Using the implicit association test and the implicit relational assessment procedure to measure attitudes towards meat and vegetables in vegetarians and meateaters. *The Psychological Record*, 60, 287-306.
- Barnett, T., Bass, K., Brown G. (1994). Ethical Ideology and Ethical Judgment Regarding Ethical Issues in Business. *Journal of Business Ethics*, 13, 469-480.
- Beale, R. L., Brown, U. J., Finley-Hervey, J. (2009). Ethics in the Hallowed Halls of the Academy: Antecedents of Cheating Behavior. *Review of Business Research*, 9(5), 35-46.
- Beasley, E. M. (2014). Students reported for cheating explain what they think would have stopped them. *Ethics & Behavior*, 24(3), 229-252.
- Beasley, E. M. (2016). Comparing the demographics of students reported for academic dishonesty to those of the overall student population. *Ethics & Behavior*, 26(1), 45-62.
- Beck, L., Ajzen, I. (1991). Predicting dishonest actions using the theory of planned behavior. *Journal of Research in Personality*, 25, 285-301.
- Becker, D., Connolly, J., Lentz, P., Morrison, J. (2006). Using the Business Fraud Triangle to Predict Academic Dishonesty among Business Student. *Academy of Educational Leadership Journal*, 10(1), 37-53.
- Berkowitz, L. (1972). Social Norms, Feelings, and Other Factors Affecting Helping and Altruism. *Advances in Experimental Social Psychology*, 6, 63-108.
- Bernardi, R. A., Metzger, R. L., Scofield Bruno, R. G., Wade Hoogkamp, M. A., Reyes, L. E., Barnaby, G. H. (2004). Examining the Decision Process of Students' Cheating Behavior: An Empirical Study. *Journal of Business Ethics*, 50, 397-414.
- Bidjerano, T., Dai, D. Y. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17(1), 69-81.
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and Individual Differences*, 36, 1373-1385.
- Bing, M. N., Davison, H., K., Vitell, S. J., Ammeter, A. P., Garner, B. L., Novicevic, M. M. (2012). An Experimental Investigation of an Interactive Model of Academic Cheating Among Business School Students. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 28-48.
- Bloodgood, J. M., Turnley, W. H., Mudrack, P. E. (2009). Ethics Instruction and the Perceived Acceptability of Cheating. *Journal of Business Ethics*, 95, 23-37.
- Błachnio, A. (2008). *Psychologia zdrady*. Warszawa: Difin.
- Błachnio, A., Weremko, M. (2011). Academic cheating is contagious: The influence of the presence of others on honesty. A study report. *International Journal of Applied Psychology*, 1, 14-19.

- Bolin, A. U. (2004). Self-Control, Perceived Opportunity, and Attitudes as Predictors of Academic Dishonesty. *The Journal of Psychology*, 138(2), 101-114.
- Bong, M. (2005). Within-grade changes in Korean girls' motivation and perceptions of the learning environment across domains and achievement levels. *Journal of Educational Psychology*, 97, 656-672.
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., Kim, S. (2014). Perfectionism and Motivation of Adolescents in Academic Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 10, 1-16.
- Bong, M., Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- Bouville, M. (2010). Why is cheating wrong?. *Studies in Philosophy and Education*, 29(1), 67-76.
- Bratton, V. K., Strittmatter, C. (2013). To cheat or not to cheat?: The role of personality in academic and business ethics. *Ethics & Behavior*, 23(6), 427-444.
- Bravo, I. M., Lumpkin, P. W. (2010). The complex case of marital infidelity: An explanatory model of contributory processes to facilitate psychotherapy. *The American Journal of Family Therapy*, 38, 421-432.
- Brimble, M., Stevenson-Clarke, P. (2005). Perceptions of the prevalence and seriousness of academic dishonesty in Australian universities. *The Australian Educational Researcher*, 32(3), 19-44.
- Bruggeman, E. L., Hart, K. J. (1996). Cheating, lying, and moral reasoning by religious and secular high school students. *Journal of Educational Research*, 89, 340-344.
- Brunell, A. B., Staats, S., Barden, J., Hupp, J. M. (2011). Narcissism and academic dishonesty: The exhibitionism dimension and the lack of guilt. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 323-328.
- Brzeziński, J. (2007). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Bryan, C. J., Adams, G. S., Monin, B. (2013). When Cheating Would Make You a Cheater: Implicating the Self Prevents Unethical Behavior. *Journal of Experimental Psychology: General*, 142(4), 1001-1005.
- Burns, D. J., Tackett, J. A., Wolf, F. (2015). The Effectiveness of Instruction in Accounting Ethics Education: Another Look. W: C. Jeffrey (red.), *Research on Professional Responsibility and Ethics in Accounting* (s. 149-180). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Burrus, R. T., McGoldrick, K. M., Schuhmann, P. W. (2010). Self-Reports of Student Cheating: Does a Definition of Cheating Matter? *Journal of Economic Education*, 38(1), 3-16.

- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., Hamaker, C. (1998). The relation between learning styles, the Big Five personality traits and achievement motivation in higher education. *Personality and Individual Differences*, 26(1), 129-140.
- Caldwell, C. (2010). A ten-step model for academic integrity: A positive approach for business schools. *Journal of Business Ethics*, 92(1), 1-13.
- Carrell, S. E., Malmstrom, F. V., West, J. E. (2008). Peer Effects in Academic Cheating. *The Journal of Human Resources*, XLIII(1), 173-207.
- Caruana, A., Ramaseshan, B., Ewing, M. T. (2000). The effect of anomie on academic dishonesty among university students. *The International Journal of Educational Management*, 14(1), 23-30.
- Cerino, E. S. (2014). Relationships Between Academic Motivation, Self-Efficacy, and Academic Procrastination. *Journal of Psychological Research*, 19(4), 156-163.
- Chan, G., Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y., Stewart, I. (2009). Implicit attitudes to work and leisure among North American and Irish individuals: a preliminary study. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 317-334.
- Chen, G., Gully, S. M., Eden, D. (2001). Validation of a New General Self-Efficacy Scale. *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Chen, Y. J., Tang, T. L. P. (2013). The bright and dark sides of religiosity among university students: Do gender, college major, and income matter?. *Journal of Business Ethics*, 115(3), 531-553.
- Chodkowska, M., Byra, S., Kazanowski, Z., Parchomiuk, M., Szabała, B. (2010). *Młodzież wobec moralności w zawodach kreujących sferę publiczną*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Choo, F., Tan K., (2008), The effect of fraud triangle factors on students' cheating behaviors, W: B. N. Schwartz, A. H. Catanach (red.), *Advances in Accounting Education Volume 9* (s.205-220). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. Źródło: <https://books.google.pl/books?id=lrNV7Pa9wO4C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false> [dostęp: 26.11.2017].
- Chudzicka-Czupała, A. (2013). Ethical ideology as a predictor of ethical decision making. *International Journal of Management and Bussiness*, 4(1), 28-41.
- Chudzicka-Czupała, A. (2014a). Psychological and moral determinants in accepting cheating and plagiarism among university students in Poland. *Polish Journal of Apllied Psychology*, 12(1), 75–98.
- Chudzicka-Czupała, A. (2014b). Filozofia moralna a akceptacja przejawów nieuczciwości akademickiej przez studentów. *Czasopismo Psychologiczne*, 20(1), 1-10.

Chudzicka-Czupała, A., Baran, L. (2016). Skłonność do moralnego dystansowania się studentów a ich intencje nieuczciwego zachowania się i reakcji na nieuczciwość akademicką innych. *Chowanna*, 1(46), 251-272.

Chudzicka-Czupała, A., Grabowski, D., Mello, A. L., Kuntz, J., Zaharia, D. V., Hapon, N., Lupina-Wegener, A., Börü, D. (2016). Application of the Theory of Planned Behavior in Academic Cheating Research–Cross-Cultural Comparison. *Ethics & Behavior*, 26(8), 638-659.

Chudzicka-Czupała, A., Lupina-Wegener, A., Borter, S., Hapon, N. (2013). Students' Attitude Toward Cheating in Switzerland, Ukraine and Poland. *New Educational Review*, 32(2), 66-76.

Cichocka, A., Bilewicz, M. (2010). Co się kryje w nieistotnych efektach statystycznych? Możliwości zastosowania analizy supresji w psychologii społecznej. *Psychologia Społeczna*, 5(14), 191-198.

Ciechanowska D. (2014). *Perspektywy zmian w praktyce kształcenia akademickiego* (s. 177-195). Szczecin: "Pedagogium" Wydawnictwo OR TWP.

Cizek, G. J. (1999). *Cheating on tests: How to do it, detect it, and prevent it*. Routledge. <https://books.google.pl/books?id=j8qQAgAAQBAJ&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>

Clariana, M. (2013). Personality, procrastination and cheating in students from different university degree programs. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 30, 452–472.

Clark, M. H., Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Learning and Individual Differences*, 20(1), 19-24.

Colnerud, G., Rosander, M. (2009). Academic dishonesty, ethical norms and learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(5), 505-517.

Corrigan-Gibbs, H., Gupta, N., Northcutt, C., Cutrell, E., Thies, W. (2015). Deterring cheating in online environments. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, 22(6), Article 28, 23 pages. DOI: <http://dx.doi.org/10.1145/2810239>.

Coyne, S. M., Thomas, T. J. (2008). Psychopathy, aggression, and cheating behavior: A test of the Cheater–Hawk hypothesis. *Personality and Individual Differences*, 44, 1105-1115.

Cox, B. J., Enns, M. W., Clara, I. P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed college students samples. *Psychological Assessment*, 14, 365-373.

Cronan, T. P., Mullins, J. K., Douglas, D. E. (2018). Further understanding factors that explain freshman business students' academic integrity intention and behavior: Plagiarism and sharing homework. *Journal of Business Ethics*, 147(1), 197-220.



- Crown, D. F., Spiller, M. S. (1998). Learning from the Literature on Collegiate Cheating: A Review of Empirical Research. *Journal of Business Ethics*, 17, 683-700.
- Curasi, C. F. (2013). The relative influences of neutralizing behavior and subcultural values on academic dishonesty. *Journal of Education for Business*, 88(3), 167-175.
- Czyzewska, M., Ginsburg, H. J. (2007). Explicit and implicit effects of anti-marijuana and anti-tobacco TV advertisements. *Addictive Behaviors*, 32(1), 114-127.
- Davis, S. F., Grover, C. A., Becker, A. H., McGregor, L. N. (1992). Academic Dishonesty: Prevalence, Determinants, Techniques, and Punishments. *Teaching of Psychology*, 19(1), 16-20.
- DeAndrea, D. C., Carpenter, C., Shulman, H., Levine, T. R. (2009). The relationship between cheating behavior and sensation-seeking. *Personality and Individual Differences*, 47, 944-947.
- de Bruin, G. P., Rudnick, H. (2007). Examining the cheats: The role of conscientiousness and excitement seeking in academic dishonesty. *South African Journal of Psychology*, 37(1), 153-164.
- De Lambert, K., Ellen, N., Taylor, L. (2006). Chalkface challenges: a study of academic dishonesty amongst students in New Zealand tertiary institutions. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(5), 485-503.
- Dębek, A., Fajst, M., Gózdź, S., Jasiakiewicz, A., Kowalak, A., Łojkowska, M., Nowicka, M. (2003). Sprawy dyscyplinarne studentów Uniwersytetu Warszawskiego. Przyczynek do dyskusji o postawach młodzieży akademickiej. *Studia Iuridica*, 42, 19-59.
- Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E., Clark, R. E., Williams, L. E., Francis, B., Haines, V. J. (1996). College cheating: Ten years later. *Research in Higher Education*, 37(4), 487-502.
- Dix, E. L., Emery, L. F., Le, B. (2014). Committed to the honor code: An investment model analysis of academic integrity. *Social Psychology of Education*, 17(1), 179-196.
- Đogaš, V., Donev, D. M., Kukolja-Taradi, S., Đogaš, Z., Ilakovac, V., Novak, A., Jerončić, A. (2016). No difference in the intention to engage others in academic transgression among medical students from neighboring countries: a cross-national study on medical students from Bosnia and Herzegovina, Croatia, and Macedonia. *Croatian Medical Journal*, 57(4), 381-391.
- Drislane, L. E., Patrick, C. J., Sourander, A., Sillanmäki, L., Aggen, S. H., Elonheimo, H., Parkkola, K., Multamäki, P., Kendler, K. S. (2014). Distinct variants of extreme psychopathic individuals in society at large: Evidence from a population-based sample. *Personality Disorders: Theory, Research, and Treatment*, 5(2), 154-163.

Duff, A., Boyle, E., Dunleavy, K., Ferguson, J. (2004). The relationship between personality, approach to learning and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1907-1920.

Eastman, K. L., Eastman, J. K., Rayesh, I. (2008). Academic dishonesty: an exploratory study examining whether insurance students are different from other college students. *Risk Management and Insurance Review*, 11(1), 209-226.

Echabe, A. E. (2013). Relationship between implicit and explicit measures of attitudes: The impact of application conditions. *Europe's Journal of Psychology*, 9(2), 231-245.

Ehrich, L. C., Cranston, N., Kimber, M., Starr, K. (2012). (Un) Ethical Practices and Ethical Dilemmas in Universities: Academic Leaders' Perceptions. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 40(2), 99-114.

Elliot, A. J., Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Elliot, A. J., Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 804-818.

Eret, E., Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1002-1016.

Etter, S., Cramer, J. J., Finn, S. (2006). Origins of Academic Dishonesty: Ethical Orientations and Personality Factors Associated with Attitudes about Cheating with Information Technology. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 133-155.

Farnese, M. L., Tramontano, C., Fida, R., Paciello, M. (2011). Cheating behaviors in academic context: Does academic moral disengagement matter?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 356-365.

Faucher, D., Caves, S. (2009). Academic dishonesty: Innovative cheating techniques and the detection and prevention of them. *Teaching and Learning in Nursing*, 4, 37-41.

Field, A. (2016). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Glasgow: SAGE Publications.

Finn, K. V., Frone, M. R. (2004). Academic Performance and Cheating: Moderating Role of School Identification and Self-Efficacy. *The Journal of Educational Research*, 97(3), 115-121.

Forsyth, D. (1980). A taxonomy of ethical ideologies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 175-184.

- Forsyth, D. (1985). Individual Differences in Information Integration During Moral Judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(1), 264-272.
- Forsyth, D., Nye, J. L., Kelley, K. (1988). Idealism, Relativism, and the Ethic of Caring. *The Journal of Psychology*, 122(3), 243-248.
- Francis, J.J., Eccles, M. P., Johnston, M., Walker, A., Grimshaw, J., Foy, R., Kaner, E. F. S., Smith, L., Bonetti, D. (2004). *Constructing questionnaires based on the Theory of Planned Behavior. A manual for health services researchers*. UK: University of Newcastle.
- Frank, R. H., Gilovich, T., Regan, D. T. (1993). Does Studying Economics Inhibit Cooperation? *The Journal of Economic Perspectives*, 7(2), 159-171.
- Freiburger, T. L., Romain, D. M., Randol, B. M., Marcum, C. D. (2017). Cheating Behaviors among Undergraduate College Students: Results from a Factorial Survey. *Journal of Criminal Justice Education*, 28(2), 222-247.
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14, 119-126.
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- Gardner, W. M., Melvin, K. B. (1988). A scale for measuring attitude toward cheating. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 26(5), 429-432.
- Gawronski, B., Bodenhausen, G. V. (2014). Implicit and explicit evaluation: A brief review of the associative–propositional evaluation model. *Social and Personality Psychology Compass*, 8(8), 448-462.
- Gawronski, B., De Houwer, J. (2014). Implicit Measures in Social and Personality Psychology. W: H. T. Reis, C. M. Judd (red.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (s. 283–310). New York: Cambridge University Press.
- Gibbs, J. P. (1968). Crime, punishment, and deterrence. *The Southwestern Social Science Quarterly*, 40(4), 515-530.
- Giluk, T. L, Postlethwaite, B. E. (2015). Big Five personality and academic dishonesty: A meta-analytic review. *Personality and Individual Differences*, 72, 59–67.
- Golombek, M., Zdybek M., Ogonowski, A. (2012). Czas reakcji w badaniach psychologicznych. W: W. J. Paluchowski, A. Bujacz, P. Haładziński, L. Kaczmarek (red.), *Nowoczesne metody badawcze w psychologii* (s. 27–40). Poznań: Wydawnictwo Naukowe WNS UAM.
- Górnik-Durose, M., Landowska, I. (2013). O etycznych dylematach przy stawianiu pierwszych kroków w pracy naukowej – magistranci wobec plagiatowania. W: A. Chudzicka-

Czupała (red.), *Człowiek wobec wartości etycznych. Badania i praktyka* (s. 99-120). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Gózdź, J. (2015). *Rola czynników sytuacyjnych i intrapsychicznych a skłonność do ściągania – zjawisko ściągania w percepcji i doświadczeniach uczniów szkół ponadgimnazjalnych*. Rozprawa doktorska. Źródło: <https://www.sbc.org.pl/dlibra/publication/221791> [dostęp: 19.12.2017]

Granitz, N., Loewy, D. (2007). Applying ethical theories: interpreting and responding to student plagiarism. *Journal of Business Ethics*, 72, 293-306.

Greenwald, A. G., Banaji, M. R. (1995). Utażone poznanie społeczne: postawy, wartościowanie siebie i stereotypy. *Przegląd Psychologiczny*, 38(1/2), 11-63.

Greenwald, A. G., Nosek, B. A., Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the implicit association test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 197-216.

Greenwald, A. G., Uhlmann, E. L., Poehlman, T. A., Banaji, M. R. (2009). Understanding and using the Implicit Association Test: III: Meta-analysis of predictive validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 17-41.

Grimes, P. (2004). Dishonesty in Academics and Business: A Cross-Cultural Evaluation of Student Attitudes. *Journal of Business Ethics*, 49, 273-290.

Gromkowska-Melosik, A. (2007). *Ściąg, plagiaty, fałszywe dyplomy. Studium z socjopatologii edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108, 814-834.

Haines, V. J., Diekhoff, G. M., LaBeff, E. E., Clark, R. E. (1986). College cheating: Immaturity, lack of commitment, and the neutralizing attitude. *Research in Higher Education*, 25(4), 342-354.

Hall, J. R. (2009). *Interview assessment of boldness: Construct validity and empirical links to psychopathy and fearlessness*. Źródło: [https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/54181/1/Hall\\_umn\\_0130E\\_10612.pdf](https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/54181/1/Hall_umn_0130E_10612.pdf), [dostęp: 19.02.2018].

Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.

Harding, T. S., Carpenter, D. D., Finelli, C. J., Passow, H. J. (2004). Does academic dishonesty relate to unethical behavior in professional practice? An exploratory study. *Science and Engineering Ethics*, 10(2), 311-324.

- Harding, T. S., Carpenter, D. D., Montgomery, S. M., Steneck, N. H. (2001). The current state of research on academic dishonesty among engineering students. In *Frontiers in Education Conference, 2001. 31st Annual* (Vol. 3, pp. F4A-13). IEEE.
- Harding, T. S., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., Carpenter (2007). The Theory of Planned Behavior as a Model of Academic Dishonesty in Engineering and Humanities Undergraduates. *Ethics & Behavior*, 17(3), 255–279.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach*. New York: Guilford Press.
- Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 50(1), 1-22.
- Hayes, N., Introna, L. D. (2005). Cultural Values, Plagiarism, and Fairness: When Plagiarism Gets in the Way of Learning. *Ethics & Behavior*, 15(3), 213–231.
- Hein, D. (1982). Rethinking Honor. *Journal of Thought*, 17(1), 3-6.
- Heiphetz, L., Spelke, E. S., Banaji, M. R. (2013). Patterns of implicit and explicit attitudes in children and adults: Tests in the domain of religion. *Journal of Experimental Psychology: General*, 142(3), 864-879.
- Henle, C.A., Giacalone, R. A., Jurkiewicz, C. L. (2005). The Role of Ethical Ideology in Workplace Deviance. *Journal of Business Ethics*, 56, 219-230.
- Hensley, L. C., Kirkpatrick, K. M., Burgoon, J. M. (2013). Relation of gender, course enrollment, and grades to distinct forms of academic dishonesty. *Teaching in Higher Education*, 18(8), 895-907.
- Hewitt, P. L., Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470.
- Houser, D., List, J. A., Piovesan, M., Samek, A., Winter, J. (2016). Dishonesty: From parents to children. *European Economic Review*, 82, 242-254.
- Hsiao, C. (2015). Impact of ethical and affective variables on cheating: comparison of undergraduate students with and without jobs. *Higher Education*, 69, 55–77.
- Hsiao, C., Yang, C. (2011). The Impact of Professional Unethical Beliefs on Cheating Intention. *Ethics & Behavior*, 21(4), 301-316.
- Huang, C. L., Yang, S. C., Chen, A. S. (2015). The relationships among students' achievement goals, willingness to report academic dishonesty, and engaging in academic dishonesty. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 43(1), 27-37.

Huijding, J., de Jong, P. J., Wiers, R. W., Verkooijen, K. (2005). Implicit and explicit attitudes toward smoking in a smoking and a nonsmoking setting. *Addictive behaviors*, 30(5), 949-961.

Humenny, G., Grygiel, P. (2015). Wielowymiarowa struktura latentna w perspektywie analizy czynnikowej. W: A. Pokropek (red.), *Modele cech ukrytych w badaniach edukacyjnych, psychologii i socjologii: teoria i zastosowania* (s. 124-159). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Hussey, I., Barnes-Holmes, D., Barnes-Holmes, Y. (2015). From relational frame theory to implicit attitudes and back again: Clarifying the link between RFT and IRAP research. *Current Opinion in Psychology*, 2, 11-15.

Hyla, M., Baran, L., Pilch, I. (2017). Między myślą a czynem – o pomiarze utajonych konstruktów psychicznych za pomocą Implicit Relational Assessment Procedure. *Czasopismo Psychologiczne*, 23(2), 347-358.

Ip, E. J., Nguyen, K., Shah, B. M., Doroudgar, S., Bidwal, M. K. (2016). Motivations and predictors of cheating in pharmacy school. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(8), Article 133.

Iyer, R., Eastman, J. K. (2008). The impact of unethical reasoning on academic dishonesty: Exploring the moderating effect of social desirability. *Marketing Education Review*, 18(2), 21-33.

Jaccard, J., Blanton, H. (2007). The Theory of Implicit Reasoned Action: The Role of Implicit and Explicit Attitudes in the Prediction of Behavior. W: I. Ajzen, D. Albarracin, R. Hornik (red.), *Prediction and Change of Health Behavior* (s. 69-94). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Jackson, C. J., Levine, S. Z., Furnham A., Burr, N. (2002). Predictors of Cheating Behavior at a University: A Lesson From the Psychology of Work. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(5), 1031–1046.

Jakubowska, U., Żylicz, P. O. (2002). Moral philosophy of political extremists. *Polish Psychological Bulletin*, 33(4), 13-18.

Jensen, L. A., Arnett, J. J., Feldman, S. S., Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 209-228.

Johnstone, M. J. (2016). Academic dishonesty and unethical behaviour in the workplace. *Australian Nursing and Midwifery Journal*, 23(11), 33.

Jones, D. L. (2011). Academic dishonesty: Are more students cheating?. *Business Communication Quarterly*, 74(2), 141-150.

- Jones, G. E., Kavanagh, M. J. (1996). An experimental examination of the effects of individual and situational factors on unethical behavioral intentions in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 15(5), 511-523.
- Jordan, A. E. (2001). College Student Cheating: The Role of Motivation, Perceived Norms, Attitudes, and Knowledge of Institutional Policy. *Ethics & Behavior*, 11(3), 233–247.
- Judge, T. A., Ilies, R. (2002). Relationship of personality to performance motivation: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 797.
- Jung, K. H., Lee, J. H. (2009). Implicit and explicit attitude dissociation in spontaneous deceptive behavior. *Acta Psychologica*, 132(1), 62-67.
- Jurdi, R., Hage, H. S., Chow, H. P. H. (2011). What behaviours do students consider academically dishonest? Findings from a survey of Canadian undergraduate students. *Social Psychology of Education*, 15, 1-23.
- Kalichman, S. C., Simbayi, L. C., Jooste, S., Cain, D., Cherry, C. (2006). Sensation seeking, alcohol use, and sexual behaviors among sexually transmitted infection clinic patients in Cape Town, South Africa. *Psychology of Addictive Behaviors*, 20(3), 298-304.
- Kearns, H., Forbes, A., Gardiner, M. (2007). A cognitive behavioural coaching intervention for the treatment of perfectionism and self-handicapping in a nonclinical population. *Behaviour Change*, 24, 157–172.
- Khodaie, E., Moghadamzadeh, A., Salehi, K. (2011). Factors affecting the probability of academic cheating school students in Tehran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1587-1595.
- Kidwell, L. A. (2001). Student Honor Codes as a Tool for Teaching Professional Ethics. *Journal of Business Ethics*, 29, 45-49.
- Kidwell, L. A., Kent, J. (2008). Integrity at a distance: A study of academic misconduct among university students on and off campus. *Accounting Education: An International Journal*, 17(S1), S3-S16.
- King, C.G., Guyette, R. W., Piotrowski, C. (2009). Online exams and cheating: An empirical analysis of business students' views. *The Journal of Educators Online*, 6(1), 1-11.
- Kobierski, K. (2006). *Ściąganie w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Komarraju, M., Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and Individual Differences*, 39(3), 557-567.
- Komarraju, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and individual differences*, 19(1), 47-52.

- Konheim-Kalkstein, Y. L., Stellmack, M. A., Shilkey, M. L. (2008). Comparison of Honor Code and Non-Honor Code Classrooms at a Non-Honor Code University. *Journal of College and Character*, 9(3), 1-13.
- Korn, L., Davidovitch, N. (2016). The profile of academic offenders: Features of students who admit to academic dishonesty. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 22, 3043-3055.
- Krause, S., Back, M. D., Egloff, B., Schmukle, S. C. (2011). Reliability of implicit self-esteem measures revisited. *European Journal of Personality*, 25(3), 239-251.
- Krawczyk, M. (2012). Sex, morals and exam cheating. *Working Papers*, 75(9), 1-13.
- Krone, C., R., Rouse, S. V., Bauer, L. M. (2012). Relationship Between Perfectionism and Academic Cheating. *Journal of Psychological Research*, 17(2), 59-67.
- Kubarych, T. S., Deary, I. J., Austin, E. J. (2004). The Narcissistic Personality Inventory: Factor structure in a non-clinical sample. *Personality and Individual Differences*, 36(4), 857-872.
- Küçüktepe, S. E. (2014). College students' cheating behaviors. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 42(1), 101-111.
- Kuntz, J. R., Butler, C. (2014). Exploring individual and contextual antecedents of attitudes toward the acceptability of cheating and plagiarism. *Ethics & Behavior*, 24(6), 478-494.
- Landowska, I. (2012). Psychologiczne wyznaczniki przywłaszczania mienia intelektualnego. Rozprawa doktorska. Manuskrypt.
- Lanza-Kaduce, L., Klug, M. (1986). Learning to cheat: The interaction of moral development and social learning theories. *Deviant Behavior*, 7(3), 243-259.
- Ledesma, R. G. (2011). Academic dishonesty among undergraduate students in a Korean university. *Research in World Economy*, 2(2), 25-35.
- Levy, E. S., Rakovski, C. C. (2006). Academic dishonesty: A zero tolerance professor and student registration choices. *Research in Higher Education*, 47(6), 735-754.
- Li, C. H. (2016). The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological Methods*, 21(3), 369-387.
- Lim, V. K., See, S. K. (2001). Attitudes toward, and intentions to report, academic cheating among students in Singapore. *Ethics & Behavior*, 11(3), 261-274.
- Lin, C. H. S., Wen, L. Y. M. (2007). Academic dishonesty in higher education—a nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54(1), 85-97.



- Lowery, J. W. (2004). Student affairs for a new generation. *New Directions for Student Services*, 106, 87-99.
- Lupton, R. A., Chapman, K. J., Weiss, J. E. (2000). International Perspective: A Cross-National Exploration of Business Students' Attitudes, Perceptions, and Tendencies Toward Academic Dishonesty. *Journal of Education for Business*, 75(4), 231-235.
- Ma, Y., McCabe, D. L., Liu, R. (2013). Students' Academic cheating in Chinese universities: prevalence, influencing factors, and proposed action. *Journal of Academic Ethics*, 11(3), 169-184.
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1, 130-149.
- MacGregor, J., Stuebs, M. (2012). To cheat or not to cheat: Rationalizing academic impropriety. *Accounting Education*, 21(3), 265-287.
- MacKinnon, D. P., Krull, J. L., Lockwood, C. M. (2000). Equivalence of the mediation, confounding and suppression effect. *Prevention Science*, 1(4), 173-181.
- Malgwi, C. A., Rakovski, C. C. (2008). Behavioral implications and evaluation of academic fraud risk factors. *Journal of Forensic Accounting*, IX(1).
- Malgwi, C. A., Rakovski, C. C. (2009). Combating Academic Fraud: Are Students Reticent about Uncovering the Covert? *Journal of Academic Ethics*, 7, 207-221.
- Malinowski, C. I., Smith, C. P. (1985). Moral reasoning and moral conduct: An investigation prompted by Kohlberg's theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(4), 1016-1027.
- Marsden, H., Carroll, M., Neill, J. T. (2005). Who cheats at university? A self-report study of dishonest academic behaviours in a sample of Australian university students. *Australian Journal of Psychology*, 57(1), 1-10.
- Mayhew, M. J., Hubbard, S. M., Finelli, C. J., Harding, T. S., Carpenter, D. D. (2009). Using structural equation modeling to validate the theory of planned behavior as a model for predicting student cheating. *The Review of Higher Education*, 32(4), 441-468.
- Mazar, N., Amir, O., Ariely, D. (2008). The dishonesty of honest people: A theory of self-concept maintenance. *Journal of Marketing Research*, 45(6), 633-644.
- McCabe, D. L. (1992). The influence of situational ethics on cheating among college students. *Sociological Inquiry*, 62(3), 365-374.
- McCabe, D. L. (2005). Cheating among college and university students: a North American perspective. *International Journal of Educational Integration* 1, 1-11.

- McCabe, D. L., Butterfield, K. D., Treviño, L. K. (2006). Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action. *Academy of Management Learning & Education*, 5(3), 294-305.
- McCabe, D. L., Makowski, A. L. (2001). Resolving allegations of academic dishonesty. *About Campus*, March/April, 17-21.
- McCabe, D. L., Pavela, G. (2000). Some good news about academic integrity. *Change*, 33(5), 32-38.
- McCabe, D. L., Pavela, G. (2004). Ten updated principles of academic integrity. *Change*, May/June, 10-15.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K. (1993). Academic Dishonesty: Honor Codes and Other Contextual Influences. *Journal of Higher Education*, 64, 520-538.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K. (1996). What we know about cheating in college longitudinal trends and recent developments. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 28(1), 28-33.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A Multicampus Investigation. *Research In Higher Education*, 38(3), 379-396.
- McCabe, D., Treviño, L. K. (2002). Honesty and Honor Codes. *Academe*, 88(1), 37-41.
- McCabe, D. L., Treviño, L. K., Butterfield, K. D. (1996). The influence of collegiate and corporate codes of conduct on ethics-related behavior in the workplace. *Business Ethics Quarterly*, 6(4), 461-476.
- McCabe, D. L., Treviño, L., Butterfield, K. (2001). Cheating in academic institutions: a decade of research. *Ethics & Behavior*, 11(3), 219-232.
- McCabe, D. L., Treviño, L., Butterfield, K. (2002). Honor Codes and Other Contextual Influences on Academic Integrity: A Replication and Extension to Modified Honor Code Settings. *Research in Higher Education*, 43(3), 357-378.
- McCrae, R. R., Costa, P. T. (1983). Social desirability scales: More substance than style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(6), 882-888.
- McGregor, H. A., Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381-395.
- McTernan, M., Love, P., Rettinger, D. (2014). The Influence of Personality on the Decision to Cheat. *Ethics & Behavior*, 24(1), 53-72.
- Medeiros, K. E., Watts, L. L., Mulhearn, T. J., Steele, L. M., Mumford, M. D., Connelly, S. (2017). What is Working, What is Not, and What We Need to Know: a Meta-Analytic Review of Business Ethics Instruction. *Journal of Academic Ethics*, 15(3), 245-275.

Medina, M. S., Castleberry, A. N. (2016). Proctoring strategies for computer-based and paper-based tests. *American Journal of Health-System Pharmacy*, 73(5), 274-277.

Melendez, B. (1985). *Honor code study*. Faculty of Arts & Sciences: Harvard University.

Meng, C. L., Othman, J., D'Silva, J. L., Omar, Z. (2014a). Influence of neutralization attitude in academic dishonesty among undergraduates. *International Education Studies*, 7(6), 66-73.

Meng, C. L., Othman, J., D'Silva, J. L., Omar, Z. (2014b). Ethical decision making in academic dishonesty with application of modified theory of planned behavior: A review. *International Education Studies*, 7(3), 126-139.

Menon, M. K., Sharland, A. (2011). Narcissism, Exploitative Attitudes, and Academic Dishonesty: An Exploratory Investigation of Reality Versus Myth. *Journal of Education for Business*, 86, 50-55.

Michaels, J. W., D Miethe, T. (1989). Applying theories of deviance to academic cheating. *Social Science Quarterly*, 70(4), 870-885.

Mih, C., Mih, V. (2016). Fear of Failure, Disaffection and Procrastination as Mediators between Controlled Motivation and Academic Cheating. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 20(2), 117-123.

Miller, A. D., Murdock, T. B., Anderman, E. M., Poindexter, A. L. (2007). Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students. W: E. M. Anderman, T. B. Murdock (red.), *Psychology of Academic Cheating* (s. 9-32). USA: Elsevier Academic Press. Źródło:

<https://books.google.pl/books?id=IhkMvgxJvpgC&printsec=frontcover&dq=Psychology+of+Academic+Cheating&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwizj7DWptzXAhWrNJoKHbHCCC0Q6AEIKDAA#v=onepage&q=Psychology%20of%20Academic%20Cheating&f=false> [dostęp: 26.11.2017].

Miller, A., Shoptaugh, C., Wooldridge, J. (2011). Reasons Not to Cheat, Academic-Integrity Responsibility, and Frequency of Cheating. *The Journal of Experimental Education*, 79, 169-184.

Mîndrilă, D. (2010). Maximum likelihood (ML) and diagonally weighted least squares (DWLS) estimation procedures: A comparison of estimation bias with ordinal and multivariate non-normal data. *International Journal of Digital Society*, 1(1), 60-66.

Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E., Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and psychological adjustment: An integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 913-924.

Mohd Ghazali, N. A. (2015). The influence of a business ethics course on ethical judgments of Malaysian accountants. *Journal of Asia Business Studies*, 9(2), 147-161.

- Molnar, K. K. (2015). Students' perceptions of academic dishonesty: A nine-year study from 2005 to 2013. *Journal of Academic Ethics*, 13(2), 135-150.
- Mortaz Hejri, S., Zendehdel, K., Asghari, F., Fotouhi, A., Rashidian, A. (2013). Academic disintegrity among medical students: a randomised response technique study. *Medical Education*, 47(2), 144-153.
- Multon, K. D., Brown, S. D., Lent, R. W. (1991). Relation of self efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Muñoz-García, A., Aviles-Herrera, M. J. (2014). Effects of academic dishonesty on dimensions of spiritual well-being and satisfaction: a comparative study of secondary school and university students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(3), 349-363.
- Murdock, T. B., Anderman, E. M. (2006). Motivational Perspectives on Student Cheating: Toward an Integrated Model of Academic Dishonesty. *Educational Psychologist*, 41(3), 129-145.
- Murdock, T. B., Hale, N. M., Weber, M. J. (2001). Predictors of cheating among early adolescents: Academic and social motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 96-115.
- Nagin, D. S., Pogarsky, G. (2003). An experimental investigation of deterrence: Cheating, self-serving bias, and impulsivity. *Criminology*, 41(1), 167-194.
- Nathanson, C., Paulhus, D. L., Williams, K. M. (2006). Predictors of a behavioral measure of scholastic cheating: Personality and competence but not demographics. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 97-122.
- Newstead, S. E., Franklyn-Stokes, A., Armstead, P. (1996). Individual Differences in Student Cheating. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 229-241.
- Niewiarowski, J., Mroziński, B., Morawiak, A. (2013). Dwuczynnikowa analiza wariancji w schemacie mieszanym. W: S. Bedyńska, M. Cypryńska (red.), *Statystyczny drogowskaz 2. Praktyczne wprowadzenia do analizy wariancji* (s. 183-219). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Nosek, B. A., Hawkins, C. B., Frazier, R. S. (2011). Implicit social cognition: From measures to mechanisms. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(4), 152-159.
- Nosek, B. A., Smyth, F. L., Hansen, J. J., Devos, T., Lindner, N. M., Ranganath, K. A., Smith, C. T., Olson, K. R., Chugh, D., Greenwald, A. G. and Banaji, M. R., (2007). Pervasiveness and correlates of implicit attitudes and stereotypes. *European Review of Social Psychology*, 18(1), 36-88.
- Nuss, E. M. (1996). What Colleges Teach Students about Moral Responsibility? Putting the Honor Back in Student Honor Codes. *Wystąpienie na konferencji: the Annual Meeting of the Institute on College Student Values (Tallahassee, FL, February 3, 1996)*.

- Olafson, L., Schraw, G., Nadelson, L., Nadelson, S., Kehrwald, N. (2013). Exploring the judgment–action gap: College students and academic dishonesty. *Ethics & Behavior*, 23(2), 148-162.
- Orosz, G, Farkas, D., Roland-Levy, C. (2013). Are competition and extrinsic motivation reliable predictors of academic cheating. *Frontiers in Psychology. Educational Psychology*, 4, 1-16.
- O'Rourke, J., Barnes, J., Deaton, A., Fulks, K., Ryan, K., Rettinger, D. A. (2010). Imitation Is the Sincerest Form of Cheating: The Influence of Direct Knowledge and Attitudes on Academic Dishonesty. *Ethics & Behavior*, 20(1), 47-64.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.
- Parr, F. W. (1936). The Problem of Student Honesty. *The Journal of Higher Education*, 7(6), 318-326.
- Passow, H. J., Mayhew, M. J., Finelli, C. J., Harding, T. S., Carpenter, D. D. (2006). Factors influencing engineering students' decisions to cheat by type of assessment. *Research in Higher Education*, 47(6), 643-684.
- Pastwa-Wojciechowska, B. (2013). *Psychopaci. Sprawcy przestępstw seksualnych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Patrick, C. J. (2010). *Operationalizing the Triarchic Conceptualization of Psychopathy: Preliminary Description of Brief Scales for Assessment of Boldness, Meanness, and Disinhibition*. Unpublished manual, Department of Psychology, Florida State University, [https://www.phenxtoolkit.org/toolkit\\_content/supplemental\\_info/psychiatric/measures/Triarchic\\_Psychopathy\\_Measure\\_Manual.pdf](https://www.phenxtoolkit.org/toolkit_content/supplemental_info/psychiatric/measures/Triarchic_Psychopathy_Measure_Manual.pdf)
- Patrick, C. J., Drislane, L. E., Strickland, C. (2012). Conceptualizing psychopathy in triarchic terms: Implications for treatment. *International Journal of Forensic Mental Health*, 11(4), 253-266.
- Patrick, C. J., Fowles, D. C., Krueger, R. F. (2009). Triarchic conceptualization of psychopathy: Developmental origins of disinhibition, boldness and meanness. *Development and Psychopathology*, 21, 913-938.
- Paulhus, D. L., Williams, K. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36, 556-568.
- Pauli, K. P., Arthur, T. Y., Price, R. A. (2014). Upon this rock: The effect of an honor code, religious affiliation, and ethics education on the perceived acceptability of cheating. *Journal of Leadership, Accountability and Ethics*, 11(1), 97-110.

- Perry, A. R., Kane, K. M., Bemesser, K. J., Spicker, P. T. (1990). Type A behavior, competitive achievement striving, and cheating among college students. *Psychological Reports*, 66(2), 459-465.
- Perugini, M. (2005). Predictive models of implicit and explicit attitudes. *British Journal of Social Psychology*, 44(1), 29-45.
- Perugini, M., Leone, L. (2009). Implicit self-concept and moral action. *Journal of Research in Personality*, 43(5), 747-754.
- Pilch, I. (2008). *Osobowość makiawelisty i jego relacje z ludźmi*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pilch, I. (2012). Makiawelizm i inne osobowościowe uwarunkowania zachowań konsumenckich. W: M. Górnik-Durose, A. M. Zawadzka (red.), *W supermarkecie szczęścia. O różnorodności zachowań konsumenckich w kontekście jakości życia* (s. 114-132). Warszawa: Wydawnictwo: DIFIN.
- Pilch, I. (2013). Makiawelizm a nieetyczne zachowanie. W: A. Chudzicka-Czupala (red.), *Człowiek wobec wartości etycznych. Badania i praktyka* (s. 139-154). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Pilch, I., Sanecka, E., Hyla, M., Atlas, K. (2015). Polska adaptacja skali TriPM do badania psychopatii w ujęciu triarchicznym. *Psychologia Społeczna*, 10, 435-454.
- Piliavin, I., Gartner, R., Thornton, C., Matsueda, R. L. (1986). Crime, deterrence, and rational choice. *American Sociological Review*, 51(1), 101-119.
- Pino, N. W., Smith, W. L. (2003). College students and academic dishonesty. *College Student Journal*, 37(4), 490-500.
- Podgórecki, J. (1986). *Postawy moralne*. Opole: WSP.
- Podsakoff, P. M., Organ, D. W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531-544.
- Prabhu, V., Sutton, C., Sauser, W. (2008). Creativity and certain personality traits: Understanding the mediating effect of intrinsic motivation. *Creativity Research Journal*, 20(1), 53-66.
- Pulvers, K., Diekhoff, G. M. (1999). The relationship between academic dishonesty and college classroom environment. *Research in Higher Education*, 40(4), 487-498.
- Qualls, R. (2014). The relationship between disciplinary practices in childhood and academic dishonesty in college students. *College Student Journal*, 48(3), 362-374.
- Randolph-Seng, B., Nielsen, M. E. (2007). Honesty: One Effect of Primed Religious Representations. *The International Journal for The Psychology of Religion*, 17(4), 303-315.

- Reisenwitz, T. H. (2012). Can a Business Ethics Course Affect Academic Dishonesty?. *Academy of Educational Leadership Journal*, 16(2), 115-129.
- Rettinger, D. A., Jordan, A. E. (2005). The Relations Among Religion, Motivation, and College Cheating: A Natural Experiment. *Ethics & Behavior*, 15(2), 107-129.
- Rettinger D., Kramer, Y. (2009). Situational and personal causes of student cheating. *Research in Higher Education*, 50(3), 293-313.
- Rettinger, D., Searcy, C. (2012). Student-led honor codes as a method for reducing university cheating. *Economic and Environmental Studies*, 12(3), 223-234.
- Reynolds, S. J. (2006). A neurocognitive model of the ethical decision making process: Implications for study and practice. *Journal of Applied Psychology*, 91, 737-748.
- Reynolds, S. J., Leavitt, K., DeCelles, K. A. (2010). Automatic Ethics: The Effects of Implicit Assumptions and Contextual Cues on Moral Behavior. *Journal of Applied Psychology*, 9(4), 752-760.
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P. É., Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, 17, 354-373.
- Rice, K. G., Ashby, J. S., Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equations analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 304-314.
- Risser, S., Eckert, K. (2016). Investigating the relationships between antisocial behaviors, psychopathic traits, and moral disengagement. *International Journal of Law and Psychiatry*, 45, 70-74.
- Robinson, J. A., Glanzer, P. L. (2017). Building a Culture of Academic Integrity: What Students Perceive and Need. *College Student Journal*, 51(2), 209-221.
- Roig, M. (1997). Can undergraduate students determine whether text has been plagiarized?. *The Psychological Record*, 47(1), 113-122.
- Roig, M., DeTommaso, L. (1995). Are college cheating and plagiarism related to academic procrastination? *Psychological Reports*, 77, 691-698.
- Roig, M., Marks, A. (2006). Attitudes Toward Cheating Before and After the Implementation of a Modified Honor Code: A Case Study. *Ethics & Behavior*, 16(2), 163-171.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 8 sierpnia 2011 r. w sprawie obszarów wiedzy, dziedzin nauki i sztuki oraz dyscyplin naukowych i artystycznych. Źródło: [http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013\\_05/bc84c9b55b1826a8b0b936f7b41fe8ce.pdf](http://www.bip.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/bc84c9b55b1826a8b0b936f7b41fe8ce.pdf), dostęp: [09.01.2018].

- Saana, S. B. B. M., Ablordeppey, E., Mensah, N. J., Karikari, T. K. (2016). Academic dishonesty in higher education: students' perceptions and involvement in an African institution. *BMC Research Notes*, 9(1), 234.
- Sanecka, E., Baran, L. (2015). Explicit and implicit attitudes toward academic cheating and its frequency among university students. *Polish Journal of Applied Psychology*, 13(2), 69-92.
- Salgado, J. F., Moscoso, S., Sanchez, J. I., Alonso, P., Choragwicka, B., Berges, A. (2014). Validity of the five-factor model and their facets: The impact of performance measure and facet residualization on the bandwidth-fidelity dilemma. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(3), 325-349.
- Salleh, M. I. M., Alias, N. R., Hamid, H. A., Yusoff, Z. (2013). Academic dishonesty among undergraduates in the higher education. *International Journal of Academic Research*, 5(2), 222-227.
- Schuhmann, P. W., Burrus, R. T., Barber, P. D., Graham, J. E., Elikai, M. F. (2013). Using the scenario method to analyze cheating behaviors. *Journal of Academic Ethics*, 11(1), 17-33.
- Schwartz, B. M., Tatum, H. E., Hageman, M. C. (2013). College students' perceptions of and responses to cheating at traditional, modified, and non-honor system institutions. *Ethics & Behavior*, 23(6), 463-476.
- Seals, M., Hammons, J. O., Mamiseishvili, K. (2014). Teaching Assistants' Preparation for, Attitudes towards, and Experiences with Academic Dishonesty: Lessons Learned. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26(1), 26-36.
- Seo, E. H. (2008). Self-efficacy as a mediator in the relationship between self-oriented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality*, 36, 753-764.
- Sellbom, M., Phillips, T. R. (2013). An examination of the triarchic conceptualization of psychopathy in incarcerated and nonincarcerated samples. *Journal of Abnormal Psychology*, 122(1), 208-214.
- Shariff, A. F., Norenzayan, A. (2011). Mean Gods Make Good People: Different Views of God Predict Cheating Behavior. *International Journal for the Psychology of Religion*, 21(2), 85-96.
- Sharland, A., Fiedler, A., Menon, M. (2013). Ethics in the business curriculum: Does delivery need to be revisited?. *Southern Journal of Business and Ethics*, 5, 55-70.
- Sheard, J., Markham, S., Dick, M. (2003). Investigating differences in cheating behaviours of IT undergraduate and graduate students: The maturity and motivation factors. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 91-108.
- Shu, L. L., Gino, F., Bazerman, M. H. (2011). Dishonest deed, clear conscience: When cheating leads to moral disengagement and motivated forgetting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(3), 330-349.



Sicak, A., Arslan, A. (2016). The Relation between Prospective Teachers' Goal Orientations and Academic E-Dishonesty. *Universal Journal of Educational Research*, 4(7), 1660-1666.

Sideridis, G. D., Stamovlasis, D. (2014). The role of goal orientations in explaining academic cheating in students with learning disabilities: An application of the cusp catastrophe. *Ethics & Behavior*, 24(6), 444-466.

Siemaszko, A. (1993). *Granice tolerancji: o teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Silva, L. M. (2015). *Developing the Implicit Relational Assessment Procedure (IRAP) as a Measure of Cheating Behaviour*. Doctoral thesis submitted to the Department of Psychology, Faculty of Science, National University of Ireland, Maynooth.

Silva, L. M., Barnes-Holmes, D. (2013). "Fast" and "Slow" Cognition in Socially Sensitive Domains. *Studying Implicit Attitudes Involved in Personal Morals*. Paper presented at the ACT/ Contextual Behavioural Science Conference, November 2013, London.

Simha, A., Armstrong, J. P., Albert, J. F. (2012). Who leads and who lags? A comparison of cheating attitudes and behaviors among leadership and business students. *Journal of Education for Business*, 87(6), 316-324.

Simon, C. A., Carr, J. R., McCullough, S. M., Morgan, S. J., Oleson, T., Ressel, M. (2004). Gender, student perceptions, institutional commitments and academic dishonesty: Who reports in academic dishonesty cases?. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 75-90.

Siniver, E. (2013). Cheating on exams: The case of Israeli students. *College Student Journal*, 47(4), 593-604.

Smoktunowicz, E., Cieślak, R., Żukowska, K. (2013). Rola wsparcia społecznego w kontekście stresu organizacyjnego oraz zaangażowania w pracę. *Studia Psychologiczne*, 51(4), 25-37.

Spear, J., Miller, A. N. (2012). The effects of instructor fear appeals and moral appeals on cheating-related attitudes and behavior of university students. *Ethics & Behavior*, 22(3), 196-207.

Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.

Stone, T. H., Jawahar, I. M., Kisamore, J. L. (2010). Predicting Academic Misconduct Intentions and Behavior Using the Theory of Planned Behavior and Personality. *Basic and Applied Social Psychology*, 32, 35-45.

Strittmatter, C., Bratton, V. K. (2014). Plagiarism awareness among students: Assessing integration of ethics theory into library instruction. *College & Research Libraries*, 75(5), 736-752.

Stumpf, H., Parker, W. D. (2000). A hierarchical structural analysis of perfectionism and its relation to other personality characteristics. *Personality and Individual Differences*, 28, 837-852.

Sulphey, M. M., Jnaneswar, K. (2013). A study on the Academic dishonesty, Anomia and Unethical Behaviour among Business Graduates. *Journal of Contemporary Management Research*, 7(2), 57-72.

Sykes, G. M., Matza, D. (1957). Techniques of neutralization: A theory of delinquency. *American Sociological Review*, 22(6), 664-670.

Szczucka, K. (2010). Polski Kwestionariusz perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego. *Psychologia Społeczna*, 51(13), 71-95.

Szpunar, M. (2013). Nauka przeciw fałszerstwom? W: J. Morbitzer, E. Musiał (red.), *Człowiek-Media-Edukacja* (s. 380-387). Kraków: KTiME.

Şendağ, S., Duran, M., Fraser, M. R. (2012). Surveying the extent of involvement in online academic dishonesty (e-dishonesty) related practices among university students and the rationale students provide: One university's experience. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 849-860.

Śliwerski, B., Kobierski, K. (2006). Ściąganie w szkole. *Egzamin. Biuletyn badawczy Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Etyka w edukacji*, 6, 39-46.

Tang, T. L. P., Chen, Y. J. (2008). Intelligence vs. wisdom: The love of money, Machiavellianism, and unethical behavior across college major and gender. *Journal of Business Ethics*, 82(1), 1-26.

Tang, T. L. P., Tang, T. L. N. (2010). Finding the Lost Sheep: A Panel Study of Business Students' Intrinsic Religiosity, Machiavellianism, and Unethical Behavior Intentions. *Ethics & Behavior*, 20(5), 352-379.

Tas, Y., Tekkaya, C. (2010). Personal and Contextual Factors Associated With Students' Cheating in Science. *The Journal of Experimental Education*, 78, 440-463.

Teixeira, A. A., Rocha, M. F. (2010). Cheating by economics and business undergraduate students: an exploratory international assessment. *Higher Education*, 59(6), 663-701.

Tibbetts, S. G. (1999). Differences between women and men regarding decisions to commit test cheating. *Research in Higher Education*, 40(3), 323-342.

Tourangeau, R., Yan, T. (2007). Sensitive Questions in Surveys. *Psychological Bulletin*, 133(5), 859-883.

Trost, K. (2009). Psst, have you ever cheated? A study of academic dishonesty in Sweden. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 34(4), 367-376.

Turner, S. P., Beemsterboer, P. L. (2003). Enhancing academic integrity: formulating effective honor codes. *Journal of Dental Education*, 67(10), 1122-1129.

Turner, J. C., Midgley, C., Meyer, D. K., Gheen, M. H., Anderman, E. M., Kang, Y., Patrick, H. (2002). The classroom environment and students' reports of avoidance strategies in mathematics: A multimethod study. *Journal of Educational Psychology*, 94, 88-106.

The Independent School Health Check, <http://www.independentschoolhealth.com/>, pobrano dnia: 04.08.2014 r.

Underwood, J., Szabo, A. (2003). Academic offences and e-learning: individual propensities in cheating. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 467-477.

Urdan, T., Ryan, A. M., Anderman, E. M., Gheen, M. (2002). Goals, goal structures, and avoidance behaviors. W: C. Midgley (red.), *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning* (s. 55-83). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Vandehey, M., Diekhoff, G., LaBeff, E. (2007). College cheating: A twenty-year follow-up and the addition of an honor code. *Journal of College Student Development*, 48(4), 468-480.

Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., Deci, E. L. (2010). Autonomous and controlled regulation of performance approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motivation and Emotion*, 34, 333-353.

Venables, N. C., Patrick, C. J. (2012). Validity of the Externalizing Spectrum Inventory in a criminal offender sample: Relations with disinhibitory psychopathology, personality, and psychopathic features. *Psychological Assessment*, 24(1), 88-100.

Verner-Filion, J., Gaudreau, P. (2010). From perfectionism to academic adjustment: The mediating role of achievement goals. *Personality and Individual Differences*, 49, 181-186.

Voelker, T. A., Love, L. G., Pentina, I. (2012). Plagiarism: What Don't They Know?. *Journal of Education for Business*, 87(1), 36-41.

Von Hippel, W., Lakin, J. L., Shakarchi, R. (2005). Individual Differences in Motivated Social Cognition: The Case of Self-Serving Information Processing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1347-1357.

Waples, E. P., Antes, A. L., Murphy, S. T., Connelly, S., Mumford, M. D. (2009). A meta-analytic investigation of business ethics instruction. *Journal of Business Ethics*, 87(1), 133-151.

Watson, G., Sottile, J. (2010). Cheating in the digital age: Do students cheat more in online courses? *Online Journal of Distance Learning Administration*, 13(1). Dostęp [13.08.2017]: [http://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=eft\\_faculty](http://mds.marshall.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=eft_faculty)

Weiss, J., Gilbert, K., Giordano, P., Davis, S. F. (1993). Academic dishonesty, Type A behavior, and classroom orientation. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 31(2), 101-102.

Whitley, B. E. (1998). Factors associated with cheating among college students: A review. *Research in Higher Education*, 39(3), 235-274.

Whitley, B. E. (2001). Gender Differences in Affective Responses to Having Cheated: The Mediating Role of Attitudes. *Ethics & Behavior*, 11(3), 249-259.

Widhiarso, W., Ravand, H. (2014). Estimating reliability coefficient for multidimensional measures: A pedagogical illustration. *Review of Psychology*, 21(2), 111-121.

Widianingsih, L. P. (2013). Students cheating behaviors: The influence of fraud triangle. *Review of Integrative Business and Economics Research*, 2(2), 252-260.

Wieczorek, J. (2011). *Patologie akademickie pod lupą NFA. Monitoring patologii polskiego środowiska akademickiego w 2011r.* Kraków: Niezależne Forum Akademickie.

Wilkinson, J. (2009). Staff and student perceptions of plagiarism and cheating. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 98-105.

Wilks, D. C., Cruz, J. N., Sousa, P. (2016). Personality traits and plagiarism: An empirical study with Portuguese undergraduate students. *Journal of Academic Ethics*, 14(3), 231-241.

Williams, M. S., Hosek, W. R. (2003). Strategies for reducing academic dishonesty. *Journal of Legal Studies Education*, 21(1), 87-107.

Williams, K. M., Nathanson, C., Paulhus, D. L. (2010). Identifying and Profiling Scholastic Cheaters: Their Personality, Cognitive Ability, and Motivation. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 16(3), 293-307.

Williams, M. W. M., Williams, M. N. (2012). Academic dishonesty, self-control, and general criminality: A prospective and retrospective study of academic dishonesty in a New Zealand university. *Ethics & Behavior*, 22(2), 89- 112.

Witherspoon, M., Maldonado, N., Lacey, C. H. (2010). *Academic Dishonesty of Undergraduates: methods of cheating*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association May 2010, Denver, Colorado.

Witmer, H., Johansson, J. (2015). Disciplinary action for academic dishonesty: does the student's gender matter?. *International Journal for Educational Integrity*, 11(1), 6.

Woith, W., Jenkins, S. D., Kerber, C. (2012). Perceptions of Academic Integrity Among Nursing Students. *Nursing Forum*, 47(4), 253 – 259.

Wojdyło K., Retowski S. (2012). Kwestionariusz Celów związanych z Osiągnięciami (KCO) – konstrukcja i charakterystyka psychometryczna. *Przegląd Psychologiczny*, 55, 9-28.

Wowra, S. A. (2007). Moral Identities, Social Anxiety, and Academic Dishonesty Among American College Students. *Ethics & Behavior*, 17(3), 303-321.

Wypler, W. (2014). Oszukiwanie podczas sprawdzianów wiedzy a samoocena i tendencja do

usprawiedliwiania zachowania u studentów. *Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja*, 24, 109-141.

Yang, S. C. (2012). Attitudes and behaviors related to academic dishonesty: A survey of Taiwanese graduate students. *Ethics & Behavior*, 22(3), 218-237.

Yang, S. C., Huang, C. L., Chen, A. S. (2013). An Investigation of College Students' Perceptions of Academic Dishonesty, Reasons for Dishonesty, Achievement Goals, and Willingness to Report Dishonest Behavior. *Ethics & Behavior*, 23(6), 501-522.

Yardley, J., Rodríguez, M. D., Bates, S. C., Nelson, J. (2009). True Confessions?: Alumni's Retrospective Reports on Undergraduate Cheating Behaviors. *Ethics & Behavior*, 19(1), 1-14.

Yu, H., Glanzer, P. L., Sriram, R., Johnson, B. R., Moore, B. (2017). What contributes to college students' cheating? A study of individual factors. *Ethics & Behavior*, 27(5), 401-422.

Zdybek, P., Walczak, R., Zdybek, M. (2012). Historia zwykłego oszustwa. Nieuczciwość akademicka widziana oczami studentów psychologii. *Psychologia Społeczna*, 73(22), 234-244.

Zuckerman, M., Neeb, M. (1979). Sensation seeking and psychopathology. *Psychiatry Research*, 1(3), 255-264.

Żylicz, P. O. (2010). *Psychologia moralności. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej Academica.

## Spis rysunków

<i>RYSUNEK 1. MODEL PRZYZYNOWY POPEŁNIANIA OSZUSTW AKADEMICKICH.</i>	33
<i>RYSUNEK 2. ZINTEGROWANY MODEL NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ.</i>	34
<i>RYSUNEK 3. TRÓJKĄT OSZUSTW AKADEMICKICH.</i>	35
<i>RYSUNEK 4. MODEL PLANOWANEGO ZACHOWANIA.</i>	37
<i>RYSUNEK 5. MODEL PSYCHOLOGICZNYCH UWARUNKOWAŃ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ.</i>	59
<i>RYSUNEK 6. RÓŻNICE MIĘDZY STUDENTAMI ODMIENNYCH KIERUNKÓW W ZAKRESIE DEKLAROWANEJ CZĘSTOŚCI PODEJMOWANIA OSZUSTW AKADEMICKICH.</i>	77
<i>RYSUNEK 7. WYKRES ŚREDNICH DLA DWÓCH WYRÓŻNIONYCH SKUPIEŃ.</i>	81
<i>RYSUNEK 8. WYKRES ŚREDNICH DLA CZTERECH WYRÓŻNIONYCH SKUPIEŃ.</i>	85
<i>RYSUNEK 9. MODEL MEDIACYJNY DLA RELACJI MIĘDZY PERFEKCJONIZMEM ADAPTACYJNYM (PREDYKTOR), MOTYWACJĄ MISTRZOSTWA I JEJ PODSKALAMI (MEDIATOR) A DEKLAROWANĄ NIEUCZCIWOŚCIĄ AKADEMICKĄ (ZMIENNA WYNIKOWA).</i>	88
<i>RYSUNEK 10. MODELE MEDIACYJNE DLA RELACJI MIĘDZY BEZDUSZNOŚCIĄ (PREDYKTOR), MOTYWACJĄ MISTRZOSTWA I JEJ PODSKALĄ (MEDIATOR) A DEKLAROWANĄ NIEUCZCIWOŚCIĄ AKADEMICKĄ (ZMIENNA WYNIKOWA).</i>	89
<i>RYSUNEK 11. MODELE MEDIACYJNE DLA RELACJI MIĘDZY ROZHAMOWANIEM (PREDYKTOR), MOTYWACJĄ MISTRZOSTWA I JEJ PODSKALAMI (MEDIATOR) A DEKLAROWANĄ NIEUCZCIWOŚCIĄ AKADEMICKĄ (ZMIENNA WYNIKOWA).</i>	90
<i>RYSUNEK 12. MODEL TEORETYCZNY I STATYSTYCZNY MODEROWANEJ MEDIACJI DLA RELACJI MIĘDZY ROZHAMOWANIEM (PREDYKTOR), POCZUCIEM WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI (MODERATOR), MOTYWACJĄ MISTRZOSTWA (MEDIATOR) I DEKLAROWANĄ NIEUCZCIWOŚCIĄ AKADEMICKĄ (ZMIENNA WYNIKOWA).</i>	93
<i>RYSUNEK 13. MODELE MEDIACYJNE DLA RELACJI MIĘDZY RELATYWIZMEM I IDEALIZMEM, POSTAWĄ JAWNĄ A DEKLAROWANĄ NIEUCZCIWOŚCIĄ AKADEMICKĄ.</i>	98
<i>RYSUNEK 14. WYKRES ROZRZUTU DLA ZALEŻNOŚCI MIĘDZY RACJONALIZACJĄ A DEKLAROWANĄ NIEUCZCIWOŚCIĄ AKADEMICKĄ W TRZECH PODGRUPACH WYRÓŻNIONYCH NA PODSTAWIE WARTOŚCI POSTAWY JAWNEJ.</i>	101
<i>RYSUNEK 15. WYKRES ROZRZUTU DLA ZALEŻNOŚCI MIĘDZY MOŻLIWOŚCIĄ NIEUCZCIWOŚCI A DEKLAROWANĄ NIEUCZCIWOŚCIĄ AKADEMICKĄ W TRZECH PODGRUPACH WYRÓŻNIONYCH NA PODSTAWIE WARTOŚCI POSTAWY JAWNEJ.</i>	103
<i>RYSUNEK 16. ANALIZA ŚCIEŻEK DLA MODELU PSYCHOLOGICZNYCH UWARUNKOWAŃ DEKLAROWANEJ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ.</i>	106
<i>RYSUNEK 17. MODEL PRZEWIDYWANIA PRAWDOPODOBIENSTWA OSZUKIWANIA NA KOŁOKWIUM LUB EGZAMINIE.</i>	116
<i>RYSUNEK 18. RÓŻNICE MIĘDZY ŚREDNIMI WYNIKAMI DLA TYPÓW ZADAŃ PROCEDURY IRAP.</i>	131
<i>RYSUNEK 19. WERYFIKOWANY MODEL MEDIACJI DLA RELACJI MIĘDZY ELEMENTAMI MODELU PLANOWANEGO ZACHOWANIA (PREDYKTORY), INTENCJĄ (MEDIATOR) I PRAWDOPODOBIENSTWEM OSZUKIWANIA NA KOŁOKWIUM LUB EGZAMINIE (ZMIENNA WYNIKOWA).</i>	137
<i>RYSUNEK 20. RÓŻNICE W PRAWDOPODOBIENSTWIE OSZUKIWANIA NA KOŁOKWIUM LUB EGZAMINIE DLA CZTERECH RODZAJÓW OSZUSTW W GRUPIE 64 OSÓB.</i>	149
<i>RYSUNEK 21. RÓŻNICE W PRAWDOPODOBIENSTWIE OSZUKIWANIA NA KOŁOKWIUM LUB EGZAMINIE DLA CZTERECH RODZAJÓW OSZUSTW W GRUPIE 23 OSÓB.</i>	150
<i>RYSUNEK 22. RÓŻNICE W PRAWDOPODOBIENSTWIE OSZUKIWANIA NA KOŁOKWIUM LUB EGZAMINIE DLA TRZECH SYTUACJI WYRÓŻNIONYCH NA PODSTAWIE POZIOMU RYZYKA, ZACHOWANIA INNYCH I TRUDNOŚCI ZADANIA W GRUPIE 64 OSÓB.</i>	151
<i>RYSUNEK 23. RÓŻNICE W PRAWDOPODOBIENSTWIE OSZUKIWANIA NA KOŁOKWIUM LUB EGZAMINIE DLA POZIOMÓW RYZYKA W GRUPIE 23 OSÓB.</i>	152
<i>RYSUNEK 24. RÓŻNICE W PRAWDOPODOBIENSTWIE OSZUKIWANIA NA KOŁOKWIUM LUB EGZAMINIE DLA POZIOMÓW TRUDNOŚCI ZADANIA W GRUPIE 23 OSÓB.</i>	153
<i>RYSUNEK 25. RÓŻNICE W PRAWDOPODOBIENSTWIE OSZUKIWANIA NA KOŁOKWIUM LUB EGZAMINIE DLA POZIOMÓW NIEUCZCIWEGO ZACHOWANIA INNYCH W GRUPIE 23 OSÓB.</i>	154

<i>RYSUNEK 26. RÓŻNICE W PRAWDOPODOBIENSTWIE PODJĘCIA CZTERECH RODZAJÓW OSZUSTW DLA TRZECH POZIOMÓW TRZECH CZYNNIKÓW SYTUACYJNYCH W GRUPIE 64 OSÓB.</i>	155
<i>RYSUNEK 27. RÓŻNICE W PRAWDOPODOBIENSTWIE PODJĘCIA CZTERECH RODZAJÓW OSZUSTW DLA TRZECH POZIOMÓW RYZYKA W GRUPIE 23 OSÓB.</i>	159
<i>RYSUNEK 28. RÓŻNICE W PRAWDOPODOBIENSTWIE PODJĘCIA CZTERECH RODZAJÓW OSZUSTWA DLA TRZECH POZIOMÓW TRUDNOŚCI ZADANIA W GRUPIE 23 OSÓB.</i>	160
<i>RYSUNEK 29. RÓŻNICE W PRAWDOPODOBIENSTWIE PODJĘCIA CZTERECH RODZAJÓW OSZUSTW DLA TRZECH POZIOMÓW NIEUCZCIWEGO ZACHOWANIA INNYCH W GRUPIE 23 OSÓB.</i>	162
<i>RYSUNEK 30. MODEL PRZECIWDZIAŁANIA NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ.</i>	173
<i>RYSUNEK 31. RÓŻNICE W DEKLAROWANEJ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ MIĘDZY POMIARAMI WEDŁUG ROKU STUDIÓW.</i>	180
<i>RYSUNEK 32. RÓŻNICE W DEKLAROWANEJ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ MIĘDZY POMIARAMI WEDŁUG ROKU STUDIÓW DLA GRUP KONTROLNYCH I EKSPERYMENTALNYCH.</i>	182
<i>RYSUNEK 33. RÓŻNICE MIĘDZY GRUPĄ KONTROLNĄ I GRUPĄ EKSPERYMENTALNĄ W UŻYWANIU ŚCIĄGI PODCZAS EGZAMINU LUB KOŁOKWIUM DLA STUDENTÓW I ROKU W DRUGIM POMIARZE NIEUCZCIWOŚCI.</i>	186
<i>RYSUNEK 34. RÓŻNICE MIĘDZY GRUPĄ KONTROLNĄ I GRUPĄ EKSPERYMENTALNĄ W FABRYKOWANIU LUB FAŁSZOWANIU BIBLIOGRAFII DLA STUDENTÓW I ROKU W DRUGIM POMIARZE NIEUCZCIWOŚCI.</i>	186
<i>RYSUNEK 35. RÓŻNICE MIĘDZY GRUPĄ KONTROLNĄ I GRUPĄ EKSPERYMENTALNĄ W CZĘSTOŚCI KOPIOWANIA MATERIAŁÓW INNEGO STUDENTA ZAMIAST WYKONYWANIA PRACY SAMODZIELNIE PODCZAS ZAJĘĆ WYMAGAJĄCYCH PRACY NA KOMPUTERZE, DLA STUDENTÓW II ROKU W DRUGIM POMIARZE NIEUCZCIWOŚCI.</i>	189
<i>RYSUNEK 36. RÓŻNICE W DEKLAROWANEJ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ DLA STUDENTÓW I ROKU POMIĘDZY POMIARAMI W GRUPIE KONTROLNEJ, PODPISUJĄCEJ KODEKSY USTRUKTURALIZOWANE I NIEUSTRUKTURALIZOWANE.</i>	198
<i>RYSUNEK 37. RÓŻNICE W DEKLAROWANEJ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ DLA STUDENTÓW II ROKU POMIĘDZY POMIARAMI W GRUPIE KONTROLNEJ, PODPISUJĄCEJ KODEKSY USTRUKTURALIZOWANE I NIEUSTRUKTURALIZOWANE.</i>	199
<i>RYSUNEK 38. RÓŻNICE W DEKLAROWANEJ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ DLA STUDENTÓW III ROKU POMIĘDZY POMIARAMI W GRUPIE KONTROLNEJ, PODPISUJĄCEJ KODEKSY USTRUKTURALIZOWANE I NIEUSTRUKTURALIZOWANE.</i>	200
<i>RYSUNEK 39. RÓŻNICE W DEKLAROWANEJ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ DLA STUDENTÓW I ROKU POMIĘDZY POMIARAMI W GRUPIE KONTROLNEJ, PODPISUJĄCEJ KODEKSY Z ODNIESIENIEM DO JA I BEZ ODNIESIENIA DO JA.</i>	202
<i>RYSUNEK 40. RÓŻNICE W DEKLAROWANEJ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ DLA STUDENTÓW II ROKU POMIĘDZY POMIARAMI W GRUPIE KONTROLNEJ, PODPISUJĄCEJ KODEKSY Z ODNIESIENIEM DO JA I BEZ ODNIESIENIA DO JA.</i>	203
<i>RYSUNEK 41. RÓŻNICE W DEKLAROWANEJ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ DLA STUDENTÓW III ROKU POMIĘDZY POMIARAMI W GRUPIE KONTROLNEJ, PODPISUJĄCEJ KODEKSY Z ODNIESIENIEM DO JA I BEZ ODNIESIENIA DO JA.</i>	204
<i>RYSUNEK 42. RÓŻNICE W DEKLAROWANEJ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ DLA STUDENTÓW I ROKU POMIĘDZY POMIARAMI W GRUPIE KONTROLNEJ I GRUPACH PODPISUJĄCYCH RÓŻNE RODZAJE KODEKSÓW HONOROWYCH.</i>	206
<i>RYSUNEK 43. RÓŻNICE W DEKLAROWANEJ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ DLA STUDENTÓW II ROKU POMIĘDZY POMIARAMI W GRUPIE KONTROLNEJ I GRUPACH PODPISUJĄCYCH RÓŻNE RODZAJE KODEKSÓW HONOROWYCH.</i>	207
<i>RYSUNEK 44. RÓŻNICE W DEKLAROWANEJ NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ DLA STUDENTÓW III ROKU POMIĘDZY POMIARAMI W GRUPIE KONTROLNEJ I GRUPACH PODPISUJĄCYCH RÓŻNE RODZAJE KODEKSÓW HONOROWYCH.</i>	209
<i>RYSUNEK 45. RÓŻNICE MIĘDZY GRUPĄ KONTROLNĄ I GRUPAMI PODPISUJĄCYMI RÓŻNE RODZAJE KODEKSÓW HONOROWYCH W FABRYKOWANIU LUB FAŁSZOWANIU BIBLIOGRAFII DLA STUDENTÓW I ROKU W DRUGIM POMIARZE NIEUCZCIWOŚCI.</i>	211

<i>RYSUNEK 46. ANALIZA TRENDU DLA UŻYWANIA ŚCIAĞI PODCZAS EGZAMINU LUB KOŁOKWIUM WŚRÓD STUDENTÓW I ROKU DLA GRUPY KONTROLNEJ I GRUP PODPISUJĄCYCH RÓŻNE RODZAJE KODEKSÓW HONOROWYCH. ....</i>	<i>212</i>
<i>RYSUNEK 47. RÓŻNICE MIĘDZY GRUPĄ KONTROLNĄ I GRUPAMI PODPISUJĄCYMI RÓŻNE RODZAJE KODEKSÓW HONOROWYCH W FABRYKOWANIU LUB FAŁSZOWANIU BIBLIOGRAFII DLA STUDENTÓW II ROKU W DRUGIM POMIARZE NIEUCZCIWOŚCI. ....</i>	<i>214</i>
<i>RYSUNEK 48. ANALIZA TRENDU DLA UŻYWANIA ŚCIAĞI PODCZAS EGZAMINU LUB KOŁOKWIUM WŚRÓD STUDENTÓW II ROKU DLA GRUPY KONTROLNEJ I GRUP PODPISUJĄCYCH RÓŻNE RODZAJE KODEKSÓW HONOROWYCH. ....</i>	<i>214</i>
<i>RYSUNEK 49. RÓŻNICE MIĘDZY GRUPĄ KONTROLNĄ I GRUPAMI PODPISUJĄCYMI RÓŻNE RODZAJE KODEKSÓW HONOROWYCH W POMAGANIU KOMUŚ INNEMU W OSZUKIWANIU PODCZAS EGZAMINU LUB KOŁOKWIUM DLA STUDENTÓW III ROKU W DRUGIM POMIARZE NIEUCZCIWOŚCI. ....</i>	<i>217</i>
<i>RYSUNEK 50. RÓŻNICE MIĘDZY GRUPĄ KONTROLNĄ I GRUPAMI PODPISUJĄCYMI RÓŻNE RODZAJE KODEKSÓW HONOROWYCH W UŻYWANIU TELEFONU KOMÓRKOWEGO LUB INNEGO URZĄDZENIA, ŻEBY SFOTOGRAFOWAĆ ARKUSZ EGZAMINACYJNY DLA STUDENTÓW III ROKU W DRUGIM POMIARZE NIEUCZCIWOŚCI. ....</i>	<i>217</i>



## Spis tabel

TABELA 1.....	10
TABELA 2.....	13
TABELA 3.....	46
TABELA 4.....	60
TABELA 5.....	65
TABELA 6.....	66
TABELA 7.....	68
TABELA 8.....	69
TABELA 9.....	71
TABELA 10.....	72
TABELA 11.....	73
TABELA 12.....	76
TABELA 13.....	80
TABELA 14.....	82
TABELA 15.....	94
TABELA 16.....	100
TABELA 17.....	102
TABELA 18.....	103
TABELA 19.....	107
TABELA 20.....	116
TABELA 21.....	125
TABELA 22.....	126
TABELA 23.....	127
TABELA 24.....	128
TABELA 25.....	128
TABELA 26.....	129
TABELA 27.....	133
TABELA 28.....	135
TABELA 29.....	136
TABELA 30.....	138
TABELA 31.....	139
TABELA 32.....	139
TABELA 33.....	140
TABELA 34.....	156
TABELA 35.....	158
TABELA 36.....	163
TABELA 37.....	164
TABELA 38.....	168
TABELA 39.....	173
TABELA 40.....	177
TABELA 41.....	178
TABELA 42.....	181
TABELA 43.....	183
TABELA 44.....	184
TABELA 45.....	187
TABELA 46.....	188
TABELA 47.....	190
TABELA 48.....	191

TABELA 49.....	210
TABELA 50.....	212
TABELA 51.....	215
TABELA 52.....	221

## **ANEKS**

W tej czesci zadania odpowiadaj jak gdyby  
SCIAGANIE bylo PRZYDATNE

W tej czesci zadania odpowiadaj jak gdyby  
SCIAGANIE bylo NIEPRZYDATNE

This is just practice. Try to avoid the red X on every question.

This is just practice. Try to avoid the red X on every question.

PRESS SPACE BAR TO START

PRESS SPACE BAR TO START

Uczenie sie samodzielnie

Kopiowanie czyjegos tekstu

ulatwia mi zaliczenie

nie pomaga mi zaliczyc

PRESS 'd' FOR

**PRAWDA**

PRESS 'k' FOR

**FALSZ**

PRESS 'd' FOR

**PRAWDA**

PRESS 'k' FOR

**FALSZ**

*Rysunek A1.* Przykładowe ekrany procedury IRAP.



Katowice, dnia 01.03.2016

Opinia Komisji Etyki przy Wydziale Pedagogiki i Psychologii  
Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Komisja Etyki rozpatrywała etyczne aspekty projektu badawczego pani mgr Lidii Baran, pt. „Psychologiczne uwarunkowania, przewidywanie oraz przeciwdziałanie nieuczciwości akademickiej wśród studentów” na podstawie dostarczonej dokumentacji:

1. Wniosku do Komisji Etyki przy Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach o wyrażenie opinii o projekcie badawczym;
2. Załącznika nr 1, czyli Opisu procedury wprowadzania w błąd i odkłamania w ramach projektu badawczego;
3. Załącznika nr 2, czyli dodatkowych informacji na temat projektu.

Komisja etyki jednomyślnie uznała, że badania pani mgr Lidii Baran, pt. „Psychologiczne uwarunkowania, przewidywanie oraz przeciwdziałanie nieuczciwości akademickiej wśród studentów” **nie budzą zastrzeżeń etycznych.**

Prof. dr hab. Ewa Syrek – przewodnicząca

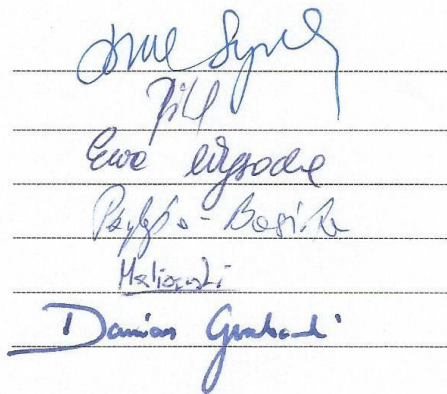
Dr hab. Irena Pilch – zastępca przewodniczącej

Dr hab. Ewa Wysocka – członkini

Dr hab. Hanna Przybyła-Basista – członkini

Dr hab. Krzysztof Maliszewski – członek

Dr Damian Grabowski – sekretarz

  
The block contains five handwritten signatures in blue ink, each written over a horizontal line. From top to bottom, the signatures correspond to: Prof. dr hab. Ewa Syrek, Dr hab. Irena Pilch, Dr hab. Ewa Wysocka, Dr hab. Hanna Przybyła-Basista, and Dr hab. Krzysztof Maliszewski. The signature of Dr Damian Grabowski is written below the fifth line.

**Rysunek A2.** Opinia Komisji Etyki na temat etycznych aspektów badanie drugiego.

**Tabela A1***Struktura grupy badanej ze względu na kierunek studiów (badanie 1)*

<b>Grupa</b>	<b>Kierunki</b>	<b>Liczba badanych</b>
Nauki społeczne	Pedagogika	27
	Doradztwo filozoficzne i coaching	10
	Psychologia	6
	Politologia	4
	Dziennikarstwo i komunikacja społeczna	4
	Turystyka i rekreacja	3
	Socjologia	2
	Komunikacja promocyjna i kryzysowa	2
	Praca socjalna	2
	Bezpieczeństwo narodowe i międzynarodowe	2
	Informacja w instytucjach e-społeczeństwa	1
	Bezpieczeństwo wewnętrzne	1
	Bezpieczeństwo narodowe	1
	Krajoznawstwo i turystyka historyczna	1
Nauki humanistyczne	Filologia	34
	Kulturoznawstwo	5
	ISM	4
	Filozofia	2
	Nauki o rodzinie	1
	Informacja naukowa i bibliotekoznawstwo	1
	Instrumentalistyka	1
	Dyrygentura chóralna	1
Nauki ścisłe i techniczne	Logopedia	1
	Budownictwo	12
	Biologia	8
	Informatyka	8
	Biotechnologia	7
	Inżynieria materiałowa	5
	Energetyka	4
	Logistyka	4
	Chemia	4
	Automatyka i robotyka	3
	Mechanika i budowa maszyn	3
	Zarządzanie i inżynieria produkcji	3
	Transport	3
	Inżynieria produkcji	2
	Technologia chemiczna	2
	Nawigacja	2
	Gospodarka przestrzenna	2
	Kosmetologia	2
	Architektura wnętrz	1
	Elektronika	1
	Inżynieria środowiskowa i energetyka	1
	Nanotechnologia	1
	Mechatronika	1
	Geodecja górnicza	1
	Technologie komputerowe	1
	Wzornictwo	1
	Inżynieria bezpieczeństwa	1
	Elektrotechnika	1
	Informatyka i ekonometria	1

Grupa	Kierunki	Liczba badanych
	Inżynieria biomedyczna	1
	Geologia	1
	Górnictwo i geologia	1
	Geografia	1
	Zootechnologia	1
	Biologia medyczna	1
	Ekonofizyka	1
	Matematyka	1
	Ochrona środowiska	1
	Analityka medyczna	1
Nauki ekonomiczne i prawne	Prawo	34
	Finanse i rachunkowość	18
	Administracja	9
	Ekonomia	8
	Zarządzanie	5
	Rachunkowość i controlling	3
	Międzynarodowe stosunki gospodarcze	3
	Organizacja produkcji filmowej i telewizyjnej	1
	Makrokierunek	1
	International business	1
Nauki związane z ochroną zdrowia	Fizjoterapia	23
	Medycyna	22
	Farmacja	9
	Wychowanie fizyczne	8
	Pielęgniarstwo	6
	Terapia zajęciowa	5
	Położnictwo	4
	Dietetyka	4
	Zdrowie publiczne	2
	Techniki dentystyczne	2
	Elektroradiologia	2
	Higiena dentystyczna	1
	Weterynaria	1
	Optometria	1

**Tabela A2**

*Struktura grupy badanej ze względu na kierunek i rok studiów (badanie 2)*

Kategoria	Liczba badanych
<b>Kierunek studiów</b>	
Psychologia	22
Zarządzanie zasobami ludzkimi	12
Zarządzanie	10
Filologia angielska	8
Pedagogika	5
Dziennikarstwo	3
Finanse	1
Prawo	1
Filozofia	1
Mechanika	1
<b>Rok studiów</b>	
1	42
2	6
3	9
4	3
5	3
6 (I doktoranckie)	1

**Tabela A3**

*Wyniki testu Shapiro-Wilka dla prawdopodobieństwa podjęcia czterech rodzajów nieuczciwego działania dla trzech poziomów trzech warunków sytuacyjnych w grupie 64 osób*

Scenariusz zdarzeń	Test S-W
R3I1T3a	$W=0,790; p<0,001$
R3I1T3b	$W=0,893; p<0,001$
R3I1T3c	$W=0,717; p<0,001$
R3I1T3d	$W=0,934; p<0,001$
R2I2T1a	$W=0,570; p<0,001$
R2I2T1b	$W=0,705; p<0,001$
R2I2T1c	$W=0,516; p<0,001$
R2I2T1d	$W=0,954; p<0,05$
R1I3T2a	$W=0,884; p<0,001$
R1I3T2b	$W=0,927; p<0,001$
R1I3T2c	$W=0,881; p<0,001$
R1I3T2d	$W=0,935; p<0,001$



**Tabela A4**

*Wyniki testu Shapiro-Wilka dla prawdopodobieństwa podjęcia czterech rodzajów nieuczciwego działania dla trzech poziomów trzech warunków sytuacyjnych w grupie 23 osób*

Wskaźnik	Test S-W	Wskaźnik	Test S-W	Wskaźnik	Test S-W
R1a	$W=0,882; p<0,05$	T1a	$W=0,666; p<0,01$	I1a	$W=0,881; p<0,05$
R1b	$W=0,927; p=0,10$	T1b	$W=0,754; p<0,01$	I1b	$W=0,926; p=0,09$
R1c	$W=0,861; p<0,01$	T1c	$W=0,638; p<0,01$	I1c	$W=0,868; p<0,05$
R1d	$W=0,939; p=0,17$	T1d	$W=0,927; p=0,09$	I1d	$W=0,926; p=0,09$
R2a	$W=0,850; p<0,01$	T2a	$W=0,866; p<0,05$	I2a	$W=0,860; p<0,01$
R2b	$W=0,876; p<0,05$	T2b	$W=0,908; p<0,05$	I2b	$W=0,930; p=0,11$
R2c	$W=0,854; p<0,01$	T2c	$W=0,852; p<0,01$	I2c	$W=0,875; p<0,01$
R2d	$W=0,877; p<0,05$	T2d	$W=0,893; p<0,05$	I2d	$W=0,913; p=0,05$
R3a	$W=0,881; p<0,05$	T3a	$W=0,886; p<0,05$	I3a	$W=0,871; p<0,05$
R3b	$W=0,917; p=0,06$	T3b	$W=0,944; p=0,21$	I3b	$W=0,930; p=0,11$
R3c	$W=0,850; p<0,01$	T3c	$W=0,885; p<0,05$	I3c	$W=0,859; p<0,01$
R3d	$W=0,846; p<0,01$	T3d	$W=0,918; p=0,06$	I3d	$W=0,872; p<0,05$

**Tabela A5**

*Wyniki testu Shapiro-Wilka i testu Levene'a dla pierwszego roku studiów w grupach kontrolnych i poszczególnych grupach eksperymentalnych*

Grupy badane	n	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
<b>Podział pierwszy</b>			
Kontrolna	40	$W=0,917; p<0,05$	$W=0,967; p=0,28$
Nieustrukturizowana	48	$W=0,877; p<0,01$	$W=0,926; p<0,05$
Ustrukturizowana	47	$W=0,870; p<0,01$	$W=0,910; p<0,01$
Test Levene'a:		$F(2,132)=0,253; p=0,78$	$F(2,132)=0,399; p=0,67$
<b>Podział drugi</b>			
Kontrolna	40	$W=0,917; p<0,05$	$W=0,917; p<0,05$
Bez odniesienia do Ja	48	$W=0,978; p<0,05$	$W=0,924; p<0,01$
Z odniesieniem do Ja	47	$W=0,861; p<0,01$	$W=0,916; p<0,01$
Test Levene'a:		$F(2,132)=7,451; p<0,01$	$F(2,132)=0,603; p=0,55$
<b>Podział trzeci</b>			
Kontrolna		$W=0,917; p<0,05$	$W=0,917; p<0,05$
W1	40	$W=0,908; p<0,05$	$W=0,900; p<0,05$
W2	25	$W=0,899; p<0,05$	$W=0,941; p=0,19$
W3	23	$W=0,907; p<0,05$	$W=0,943; p=0,21$
W4	23	$W=0,811; p<0,01$	$W=0,826; p<0,01$
Test Levene'a:	24	$F(4,130)=4,002; p<0,01$	$F(4,130)=0,365; p=0,83$

**Tabela A6**

*Wyniki testu Shapiro-Wilka i testu Levene'a dla drugiego roku studiów w grupach kontrolnych i poszczególnych grupach eksperymentalnych*

Grupy badane	n	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
<b>Podział pierwszy</b>			
Kontrolna	23	$W=0,936; p=0,15$	$W=0,938; p=0,16$
Nieustrukturalizowana	35	$W=0,835; p<0,01$	$W=0,901; p<0,01$
Ustrukturalizowana	32	$W=0,922; p<0,05$	$W=0,952; p=0,17$
Test Levene'a:		$F(2,87)=4,875; p<0,05$	$F(2,87)=3,979; p<0,05$
<b>Podział drugi</b>			
Kontrolna	23	$W=0,936; p=0,15$	$W=0,938; p=0,16$
Bez odniesienia do Ja	30	$W=0,881; p<0,01$	$W=0,867; p<0,01$
Z odniesieniem do Ja	37	$W=0,773; p<0,01$	$W=0,929; p<0,05$
Test Levene'a:		$F(2,87)=0,009; p=0,99$	$F(2,87)=0,288; p=0,75$
<b>Podział trzeci</b>			
Kontrolna	23	$W=0,936; p=0,15$	$W=0,938; p=0,16$
W1	16	$W=0,843; p<0,05$	$W=0,851; p<0,05$
W2	19	$W=0,812; p<0,01$	$W=0,885; p<0,05$
W3	14	$W=0,904; p=0,13$	$W=0,917; p=0,20$
W4	18	$W=0,906; p=0,07$	$W=0,941; p=0,30$
Test Levene'a:		$F(4,85)=3,016; p<0,05$	$F(4,85)=2,001; p=0,10$

**Tabela A7**

*Wyniki testu Shapiro-Wilka i testu Levene'a dla trzeciego roku studiów w grupach kontrolnych i poszczególnych grupach eksperymentalnych*

Grupy badane	n	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
<b>Podział pierwszy</b>			
Kontrolna	27	$W=0,888; p<0,05$	$W=0,893; p<0,05$
Nieustrukturalizowana	18	$W=0,916; p=0,11$	$W=0,790; p<0,01$
Ustrukturalizowana	50	$W=0,948; p<0,05$	$W=0,912; p<0,01$
Test Levene'a:		$F(2,92)=0,110; p=0,90$	$F(2,92)=2,636; p=0,08$
<b>Podział drugi</b>			
Kontrolna	27	$W=0,888; p<0,05$	$W=0,893; p<0,05$
Bez odniesienia do Ja	35	$W=0,951; p=0,12$	$W=0,898; p<0,01$
Z odniesieniem do Ja	33	$W=0,947; p=0,11$	$W=0,930; p<0,05$
Test Levene'a:		$F(2,92)=0,655; p=0,52$	$F(2,92)=0,626; p=0,54$
<b>Podział trzeci</b>			
Kontrolna	10	$W=0,888; p<0,05$	$W=0,893; p<0,05$

Grupy badane	n	Pierwszy pomiar	Drugi pomiar
W1	8	$W=0,894; p=0,19$	$W=0,696; p<0,01$
W2	25	$W=0,940; p=0,61$	$W=0,890; p=0,24$
W3	25	$W=0,948; p=0,22$	$W=0,902; p<0,05$
W4		$W=0,925; p=0,07$	$W=0,900; p<0,05$
Test Levene'a:		$F(4,90)=0,574; p=0,68$	$F(4,90)=1,548; p=0,20$

**Tabela A8**

*Wyniki testu Wilcoxona dla porównań między pomiarami deklarowanej nieuczciwości akademickiej według roku studiów i w odniesienie do rodzaju nieuczciwego zachowania*

Rodzaj nieuczciwego zachowania	Rok I				Rok II				Rok III			
	W1	W2	W3	W4	W1	W2	W3	W4	W1	W2	W3	W4
Używanie ściągki podczas egzaminu lub kolokwium.	-1,61	1,20	1,13	0,25	-0,29	-1,54	-1,34	0,58	0,82	0,28	-0,58	-0,72
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium.	0,06	1,70	0,52	0,63	-0,75	0,16	1,00	-0,60	-1,51	-1,73	-0,74	-2,36*
Dowiadywanie się w nieuczciwy sposób, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.	0,60	-0,85	1,71	3,31*	-1,35	-0,47	-1,31	-2,48*	-0,79	-0,33	-3,46*	-2,20*
Ściąganie od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy.	1,20	1,56	0,91	2,68*	0,42	0,00	0,71	0,88	-1,00	0,82	-0,33	-0,25
Pomaganie komuś innemu w oszukiwaniu podczas egzaminu lub kolokwium.	-2,29*	1,32	0,73	1,90	-0,54	-0,79	0,00	0,21	-2,27*	-0,82	-1,44	-2,02*
Oszukiwanie podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób.	-1,56	-1,73	1,00	1,93	-0,70	0,00	-0,54	0,00	-1,00	0,82	-0,50	-2,64*
Kopiowanie materiałów i oddanie ich jako własną pracę.	-1,00	0,58	-1,41	0,58	1,00	-1,41	-0,45	0,00	0,00	-1,00	1,34	-0,79
Fabrykowanie lub fałszowanie bibliografii.	-1,63	-1,00	-2,33*	0,45	0,38	0,00	-1,00	0,00	-1,00	1,00	-1,13	-1,63
Oddanie pracy wykonanej przez kogoś innego.	0,00	0,00	-1,34	0,58	1,00	0,00	1,00	0,00	0,00	-1,00	1,00	1,41
Otrzymanie istotnej, niedozwolonej pomocy w zadanej pracy.	-1,13	1,82	2,25*	1,51	-0,38	-2,27*	-0,58	-0,38	0,45	-0,45	-2,64*	-1,61
Pracowanie wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosi o samodzielną pracę.	0,74	2,57*	-0,88	0,85	-0,33	-0,94	-0,33	-0,88	-0,83	1,34	-1,92	-2,10*
Podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, skopiowanie materiałów innego studenta zamiast wykonania pracy samodzielnie.	0,82	-0,45	1,00	-1,00	-1,34	-0,54	-1,34	-0,58	-1,00	1,00	-1,13	-1,34
Przeglądanie Internetu w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.	-2,24*	1,44	-1,38	-2,35*	-2,56*	-0,91	0,14	-2,06*	-1,04	-0,71	-2,86*	-1,82
Oddanie cudzych materiałów (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własnych, bez informowania o tym.	-1,89	0,58	-0,58	0,00	1,00	-0,82	1,00	-1,00	0,00	0,00	0,00	-1,30
Użycie telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.	-0,38	1,00	0,00	0,00	0,00	-1,42	0,00	1,00	-1,34	0,00	-1,00	-2,12*
Użycie telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.	-0,17	1,89	-1,00	0,00	-1,63	-0,82	0,00	-1,41	-1,00	0,45	-2,41*	-1,27

\* $p<0,05$

## Raport A1

*Raport programu RStudio dla analizy post hoc w grupie 64 osób*

```
> friedman.test(as.matrix(Grupa64))
```

Friedman rank sum test

data: as.matrix(Grupa64)

Friedman chi-squared = 344.04, df = 11, p-value < 2.2e-16

```
> friedmanmc(as.matrix(Grupa64))
```

Multiple comparisons between groups after Friedman test

p.value: 0.05

Comparisons

	obs.dif	critical.dif	difference
1-2	73.0	137.3817	FALSE
1-3	39.0	137.3817	FALSE
1-4	158.0	137.3817	TRUE
1-5	108.0	137.3817	FALSE
1-6	72.0	137.3817	FALSE
1-7	122.0	137.3817	FALSE
1-8	228.5	137.3817	TRUE
1-9	174.5	137.3817	TRUE
1-10	231.0	137.3817	TRUE
1-11	166.5	137.3817	TRUE
1-12	329.5	137.3817	TRUE
2-3	112.0	137.3817	FALSE
2-4	85.0	137.3817	FALSE
2-5	181.0	137.3817	TRUE
2-6	145.0	137.3817	TRUE
2-7	195.0	137.3817	TRUE
2-8	155.5	137.3817	TRUE
2-9	101.5	137.3817	FALSE
2-10	158.0	137.3817	TRUE
2-11	93.5	137.3817	FALSE
2-12	256.5	137.3817	TRUE
3-4	197.0	137.3817	TRUE
3-5	69.0	137.3817	FALSE
3-6	33.0	137.3817	FALSE
3-7	83.0	137.3817	FALSE
3-8	267.5	137.3817	TRUE
3-9	213.5	137.3817	TRUE
3-10	270.0	137.3817	TRUE
3-11	205.5	137.3817	TRUE
3-12	368.5	137.3817	TRUE
4-5	266.0	137.3817	TRUE
4-6	230.0	137.3817	TRUE
4-7	280.0	137.3817	TRUE
4-8	70.5	137.3817	FALSE
4-9	16.5	137.3817	FALSE
4-10	73.0	137.3817	FALSE
4-11	8.5	137.3817	FALSE
4-12	171.5	137.3817	TRUE
5-6	36.0	137.3817	FALSE
5-7	14.0	137.3817	FALSE
5-8	336.5	137.3817	TRUE
5-9	282.5	137.3817	TRUE
5-10	339.0	137.3817	TRUE
5-11	274.5	137.3817	TRUE
5-12	437.5	137.3817	TRUE
6-7	50.0	137.3817	FALSE
6-8	300.5	137.3817	TRUE

6-9	246.5	137.3817	TRUE
6-10	303.0	137.3817	TRUE
6-11	238.5	137.3817	TRUE
6-12	401.5	137.3817	TRUE
7-8	350.5	137.3817	TRUE
7-9	296.5	137.3817	TRUE
7-10	353.0	137.3817	TRUE
7-11	288.5	137.3817	TRUE
7-12	451.5	137.3817	TRUE
8-9	54.0	137.3817	FALSE
8-10	2.5	137.3817	FALSE
8-11	62.0	137.3817	FALSE
8-12	101.0	137.3817	FALSE
9-10	56.5	137.3817	FALSE
9-11	8.0	137.3817	FALSE
9-12	155.0	137.3817	TRUE
10-11	64.5	137.3817	FALSE
10-12	98.5	137.3817	FALSE
11-12	163.0	137.3817	TRUE

## Raport A2

*Raport programu RStudio dla analizy post hoc w grupie 23 osób dla poziomu ryzyka*

```
> friedman.test(as.matrix(X23os12pomRYZYKO))
```

Friedman rank sum test

```
data: as.matrix(X23os12pomRYZYKO)
Friedman chi-squared = 100.16, df = 11, p-value < 2.2e-16
```

```
> friedmanmc(as.matrix(X23os12pomRYZYKO))
```

Multiple comparisons between groups after Friedman test

p.value: 0.05

Comparisons

	obs.dif	critical.dif	difference
1-2	41.5	82.35746	FALSE
1-3	6.5	82.35746	FALSE
1-4	103.5	82.35746	TRUE
1-5	46.5	82.35746	FALSE
1-6	6.5	82.35746	FALSE
1-7	57.0	82.35746	FALSE
1-8	34.0	82.35746	FALSE
1-9	62.0	82.35746	FALSE
1-10	32.0	82.35746	FALSE
1-11	74.5	82.35746	FALSE
1-12	4.0	82.35746	FALSE
2-3	48.0	82.35746	FALSE
2-4	62.0	82.35746	FALSE
2-5	88.0	82.35746	TRUE
2-6	48.0	82.35746	FALSE
2-7	98.5	82.35746	TRUE
2-8	7.5	82.35746	FALSE
2-9	103.5	82.35746	TRUE
2-10	73.5	82.35746	FALSE
2-11	116.0	82.35746	TRUE
2-12	37.5	82.35746	FALSE
3-4	110.0	82.35746	TRUE
3-5	40.0	82.35746	FALSE
3-6	0.0	82.35746	FALSE
3-7	50.5	82.35746	FALSE
3-8	40.5	82.35746	FALSE
3-9	55.5	82.35746	FALSE
3-10	25.5	82.35746	FALSE
3-11	68.0	82.35746	FALSE
3-12	10.5	82.35746	FALSE
4-5	150.0	82.35746	TRUE
4-6	110.0	82.35746	TRUE
4-7	160.5	82.35746	TRUE
4-8	69.5	82.35746	FALSE
4-9	165.5	82.35746	TRUE
4-10	135.5	82.35746	TRUE

4-11	178.0	82.35746	TRUE
4-12	99.5	82.35746	TRUE
5-6	40.0	82.35746	FALSE
5-7	10.5	82.35746	FALSE
5-8	80.5	82.35746	FALSE
5-9	15.5	82.35746	FALSE
5-10	14.5	82.35746	FALSE
5-11	28.0	82.35746	FALSE
5-12	50.5	82.35746	FALSE
6-7	50.5	82.35746	FALSE
6-8	40.5	82.35746	FALSE
6-9	55.5	82.35746	FALSE
6-10	25.5	82.35746	FALSE
6-11	68.0	82.35746	FALSE
6-12	10.5	82.35746	FALSE
7-8	91.0	82.35746	TRUE
7-9	5.0	82.35746	FALSE
7-10	25.0	82.35746	FALSE
7-11	17.5	82.35746	FALSE
7-12	61.0	82.35746	FALSE
8-9	96.0	82.35746	TRUE
8-10	66.0	82.35746	FALSE
8-11	108.5	82.35746	TRUE
8-12	30.0	82.35746	FALSE
9-10	30.0	82.35746	FALSE
9-11	12.5	82.35746	FALSE
9-12	66.0	82.35746	FALSE
10-11	42.5	82.35746	FALSE
10-12	36.0	82.35746	FALSE
11-12	78.5	82.35746	FALSE

## Raport A3

*Raport programu RStudio dla analizy post hoc w grupie 23 osób dla poziomu trudności*  
*zadania*

```
> friedman.test(as.matrix(X23os12pomTRUDNOSC))
```

Friedman rank sum test

```
data: as.matrix(X23os12pomTRUDNOSC)
Friedman chi-squared = 126.11, df = 11, p-value < 2.2e-16
```

```
> friedmanmc(as.matrix(X23os12pomTRUDNOSC))
Multiple comparisons between groups after Friedman test
p.value: 0.05
Comparisons
```

	obs.dif	critical.dif	difference
1-2	6.0	82.35746	FALSE
1-3	9.0	82.35746	FALSE
1-4	146.5	82.35746	TRUE
1-5	64.5	82.35746	FALSE
1-6	101.0	82.35746	TRUE
1-7	45.0	82.35746	FALSE
1-8	114.5	82.35746	TRUE
1-9	105.5	82.35746	TRUE
1-10	142.5	82.35746	TRUE
1-11	92.0	82.35746	TRUE
1-12	139.5	82.35746	TRUE
2-3	15.0	82.35746	FALSE
2-4	140.5	82.35746	TRUE
2-5	58.5	82.35746	FALSE
2-6	95.0	82.35746	TRUE
2-7	39.0	82.35746	FALSE
2-8	108.5	82.35746	TRUE
2-9	99.5	82.35746	TRUE
2-10	136.5	82.35746	TRUE
2-11	86.0	82.35746	TRUE
2-12	133.5	82.35746	TRUE
3-4	155.5	82.35746	TRUE
3-5	73.5	82.35746	FALSE
3-6	110.0	82.35746	TRUE
3-7	54.0	82.35746	FALSE
3-8	123.5	82.35746	TRUE
3-9	114.5	82.35746	TRUE
3-10	151.5	82.35746	TRUE
3-11	101.0	82.35746	TRUE

3-12	148.5	82.35746	TRUE
4-5	82.0	82.35746	FALSE
4-6	45.5	82.35746	FALSE
4-7	101.5	82.35746	TRUE
4-8	32.0	82.35746	FALSE
4-9	41.0	82.35746	FALSE
4-10	4.0	82.35746	FALSE
4-11	54.5	82.35746	FALSE
4-12	7.0	82.35746	FALSE
5-6	36.5	82.35746	FALSE
5-7	19.5	82.35746	FALSE
5-8	50.0	82.35746	FALSE
5-9	41.0	82.35746	FALSE
5-10	78.0	82.35746	FALSE
5-11	27.5	82.35746	FALSE
5-12	75.0	82.35746	FALSE
6-7	56.0	82.35746	FALSE
6-8	13.5	82.35746	FALSE
6-9	4.5	82.35746	FALSE
6-10	41.5	82.35746	FALSE
6-11	9.0	82.35746	FALSE
6-12	38.5	82.35746	FALSE
7-8	69.5	82.35746	FALSE
7-9	60.5	82.35746	FALSE
7-10	97.5	82.35746	TRUE
7-11	47.0	82.35746	FALSE
7-12	94.5	82.35746	TRUE
8-9	9.0	82.35746	FALSE
8-10	28.0	82.35746	FALSE
8-11	22.5	82.35746	FALSE
8-12	25.0	82.35746	FALSE
9-10	37.0	82.35746	FALSE
9-11	13.5	82.35746	FALSE
9-12	34.0	82.35746	FALSE
10-11	50.5	82.35746	FALSE
10-12	3.0	82.35746	FALSE
11-12	47.5	82.35746	FALSE

## Raport A4

*Raport programu RStudio dla analizy post hoc w grupie 23 osób dla poziomu nieuczciwego zachowania innych*

```
> friedman.test(as.matrix(x23os12pomZachIn))
```

Friedman rank sum test

```
data: as.matrix(x23os12pomZachIn)
Friedman chi-squared = 66.54, df = 11, p-value = 5.526e-10
```

```
> friedmanmc(as.matrix(x23os12pomZachIn))
Multiple comparisons between groups after Friedman test
p.value: 0.05
Comparisons
```

	obs.dif	critical.dif	difference
1-2	16.5	82.35746	FALSE
1-3	24.0	82.35746	FALSE
1-4	79.5	82.35746	FALSE
1-5	35.0	82.35746	FALSE
1-6	3.0	82.35746	FALSE
1-7	39.5	82.35746	FALSE
1-8	66.0	82.35746	FALSE
1-9	28.0	82.35746	FALSE
1-10	18.5	82.35746	FALSE
1-11	45.0	82.35746	FALSE
1-12	42.0	82.35746	FALSE
2-3	40.5	82.35746	FALSE
2-4	63.0	82.35746	FALSE
2-5	51.5	82.35746	FALSE
2-6	13.5	82.35746	FALSE
2-7	56.0	82.35746	FALSE
2-8	49.5	82.35746	FALSE
2-9	44.5	82.35746	FALSE
2-10	2.0	82.35746	FALSE
2-11	61.5	82.35746	FALSE
2-12	25.5	82.35746	FALSE
3-4	103.5	82.35746	TRUE
3-5	11.0	82.35746	FALSE

3-6	27.0	82.35746	FALSE
3-7	15.5	82.35746	FALSE
3-8	90.0	82.35746	TRUE
3-9	4.0	82.35746	FALSE
3-10	42.5	82.35746	FALSE
3-11	21.0	82.35746	FALSE
3-12	66.0	82.35746	FALSE
4-5	114.5	82.35746	TRUE
4-6	76.5	82.35746	FALSE
4-7	119.0	82.35746	TRUE
4-8	13.5	82.35746	FALSE
4-9	107.5	82.35746	TRUE
4-10	61.0	82.35746	FALSE
4-11	124.5	82.35746	TRUE
4-12	37.5	82.35746	FALSE
5-6	38.0	82.35746	FALSE
5-7	4.5	82.35746	FALSE
5-8	101.0	82.35746	TRUE
5-9	7.0	82.35746	FALSE
5-10	53.5	82.35746	FALSE
5-11	10.0	82.35746	FALSE
5-12	77.0	82.35746	FALSE
6-7	42.5	82.35746	FALSE
6-8	63.0	82.35746	FALSE
6-9	31.0	82.35746	FALSE
6-10	15.5	82.35746	FALSE
6-11	48.0	82.35746	FALSE
6-12	39.0	82.35746	FALSE
7-8	105.5	82.35746	TRUE
7-9	11.5	82.35746	FALSE
7-10	58.0	82.35746	FALSE
7-11	5.5	82.35746	FALSE
7-12	81.5	82.35746	FALSE
8-9	94.0	82.35746	TRUE
8-10	47.5	82.35746	FALSE
8-11	111.0	82.35746	TRUE
8-12	24.0	82.35746	FALSE
9-10	46.5	82.35746	FALSE
9-11	17.0	82.35746	FALSE
9-12	70.0	82.35746	FALSE
10-11	63.5	82.35746	FALSE
10-12	23.5	82.35746	FALSE
11-12	87.0	82.35746	TRUE



## **Instrukcja A1**

### *Instrukcja dla osób badanych (badanie 1)*

Szanowni Państwo,

Dziękuję za zainteresowanie i chęć udziału w projekcie badawczym dotyczącym psychologicznych uwarunkowań uczciwości akademickiej, prowadzonym w Instytucie Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Zanim przystąpią Państwo do wypełniania kwestionariuszy bardzo proszę o zapoznanie się z poniższymi informacjami na temat udziału w projekcie.

1. Prowadzone badanie skierowane jest do osób posiadających status studenta, bez względu na tryb studiów oraz rodzaj szkoły wyższej.
2. Wśród osób, które wezmą udział w badaniu rozlosowane zostanie 5 darmowych voucherów umożliwiających udział w certyfikowanych kursach online dotyczących rozwoju osobistego, umiejętności publicznego przemawiania lub pogłębiania znajomości wybranego języka obcego.
3. Odpowiedź na wszystkie pytania (dziewięć kwestionariuszy) zajmuje średnio 20 minut.
4. Badanie, w którym będą Państwo uczestniczyć jest w pełni anonimowe, a uzyskane w nim wyniki wykorzystane zostaną jedynie w celach naukowych. Pytania na które będą Państwo odpowiadać dotyczą przede wszystkim opinii i działań podejmowanych w życiu codziennym, dlatego bardzo ważne jest, aby udzielali Państwo odpowiedzi zgodnych z własnymi przekonaniem i zachowaniem. Ponieważ naszym celem jest poznanie sposobu myślenia i podejmowania decyzji, żadna z Państwa odpowiedzi nie będzie zła czy niepoprawna, wszystkie natomiast będą cenne i istotne.
5. Bardzo ważne jest, aby udzielili Państwo odpowiedzi na wszystkie zamieszczone pytania, ponieważ tylko pełna ankieta dostarcza nam wartościowych wyników niezbędnych do zrealizowania projektu. Jeżeli więc w trakcie odpowiadania poczują Państwo zmęczenie, zawsze mogą Państwo przerwać i powrócić do odpowiadania po chwili.

Jeżeli miałoby Państwo jakiekolwiek pytania, proszę o kontakt na adres: [lidia.baran@us.edu.pl](mailto:lidia.baran@us.edu.pl)

Zapraszam do udziału w badaniu i już teraz dziękuję za poświęcony czas!

## **Instrukcja A2**

### *Instrukcje przesyłane osobom badanym (badanie 2)*

Wiadomość dotyczącą pierwszej ankiety:

Dzień dobry,

Zapraszam do udziału w kolejnym etapie badania prowadzonego w Instytucie Psychologii UŚ. Bardzo proszę o wypełnienie kwestionariuszy dostępnych na stronie: (link). Link do kolejnej ankiety zostanie przesłany za tydzień. W razie jakichkolwiek problemów proszę o kontakt (mail lub telefon).

Pozdrawiam serdecznie,

XXXXX

Przypomnienie o wypełnieniu pierwszej ankiety (jeżeli było konieczne):

Dzień dobry,

Ponieważ pierwszy tydzień badania prowadzonego w Instytucie Psychologii UŚ dobiega końca pragnę przypomnieć o wypełnieniu kwestionariuszy dostępnych na stronie: (link). Link do kolejnej ankiety zostanie przesłany za tydzień. W razie jakichkolwiek problemów proszę o kontakt (mail lub telefon).

Pozdrawiam serdecznie,

XXXX

Wiadomość dotyczącą ankiet od drugiej do ósmej:

Dzień dobry,

Zapraszam do udziału w kolejnym etapie badania prowadzonego w Instytucie Psychologii UŚ. Bardzo proszę o wypełnienie kwestionariusza dostępnego na stronie: (link). Link do kolejnej ankiety zostanie przesłany za tydzień. W razie jakichkolwiek problemów proszę o kontakt (mail lub telefon).

Pozdrawiam serdecznie,

XXXX

Przypomnienie o wypełnieniu ankiet od drugiej do ósmej (jeżeli było konieczne):

Dzień dobry,

Ponieważ kolejny tydzień badania prowadzonego w Instytucie Psychologii UŚ dobiega końca pragnę przypomnieć o wypełnieniu kwestionariusza dostępnego na stronie: (link).

Link do kolejnej ankiety zostanie przesłany za tydzień. W razie jakichkolwiek problemów proszę o kontakt (mail lub telefon).

Pozdrawiam serdecznie,

XXXXXX

Wiadomość dotyczącą ankiety dziewiątej i informującą o zakończeniu badań:

Dzień dobry,

Zapraszam do udziału w ostatnim etapie badania prowadzonego w Instytucie Psychologii UŚ. Bardzo proszę o wypełnienie kwestionariusza dostępnego na stronie: (link). Bardzo dziękuję za udział w projekcie oraz poświęcony czas! W razie jakichkolwiek problemów proszę o kontakt (mail lub telefon).

Pozdrawiam serdecznie,

XXXXXXXX

## **NARZĘDZIA I MATERIAŁY BADAWCZE**

## **BADANIE 1**

1. Kwestionariusz – Trójkąt Oszustw Akademickich (TOA)
2. Kwestionariusz Perfekcjonizmu Adaptacyjnego i Dezadaptacyjnego (KPAD) – kwestionariusz chroniony prawami autorskimi
3. Triarchiczna miara psychopatii (TriPM)
4. Kwestionariusz Pozycji Etycznych (EPQ) – kwestionariusz chroniony prawami autorskimi
5. Nowa Skala Uogólnionego Poczucia Własnej Skuteczności (NGSES)
6. Zrewidowany Kwestionariusz Motywacji Osiągnięć (AGQR)
7. Skala Postaw Wobec Oszustw (ATC)
8. Skala Nieuczciwości Akademickiej (SNA)
9. Kwestionariusz Aprobaty Społecznej (KAS)

## **BADANIE 2**

1. Skala Nieuczciwości Akademickiej (SNA)
2. Kwestionariusz Oszukiwania na Egaminie lub Kolokwium
3. Scenariusze zdarzeń

## **BADANIE 3**

1. Skala Nieuczciwości Akademickiej (SNA)
2. Kodeksy Honorowe
  - a) nieustrukturalizowany bez odniesienia do Ja,
  - b) nieustrukturalizowany z odniesieniem do Ja,
  - c) ustrukturalizowany bez odniesienia do Ja,
  - d) ustrukturalizowany z odniesieniem do Ja.

## KWESTIONARIUSZ TOA

### TOA1

Poniżej znajdują się 34 stwierdzenia opisujące powody, które mogą prowadzić do popełniania przez studentów oszustw akademickich. Powody te oddziałują na studentów w różny sposób. Oceń na ile każdy z podanych powodów wpływa Twoim zdaniem na popełnienie oszustwa akademickiego, używając skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie nie zgadzam się” a 5 oznacza „zdecydowanie zgadzam się”.

1. Zagrożenie niezaliczeniem przedmiotu/zajęć.
2. Możliwość utraty pomocy finansowej (stypendium).
3. Obawa przed utratą finansowego oraz innego wsparcia od rodziców.
4. Możliwość zostania skreślonym z listy studentów.
5. Chęć zaimponowania przyjaciołom i rówieśnikom.
6. Potrzeba zdobycia wysokich ocen, aby dostać się na studia kolejnego stopnia.
7. Chęć zdobycia dobrze płatnej pracy.
8. Rywalizacja z innymi.
9. Uzależnienie członków rodziny (np. finansowe) od studenta.
10. Chęć uniknięcia upokorzenia w oczach przyjaciół i rówieśników.
11. Rywalizacja na rynku pracy.
12. Obawa przed utratą pracy.
13. Łatwość przechowywania i pobierania informacji przy użyciu urządzeń elektronicznych (np. telefony komórkowe).
14. Brak poważnego nadzoru ze strony egzaminatora, ułatwiający dostęp i korzystanie ze źródeł.
15. Dzielenie się wcześniej zdobytymi informacjami z zajęć.
16. Brak zmian w pytaniach egzaminacyjnych powoduje, że studenci mogą uzyskać dostęp do wcześniejszych egzaminów za pośrednictwem znajomych.
17. Nikt się nie dowie.
18. Brak jakichkolwiek działań podejmowanych przez prowadzącego.
19. Możliwość dojrzenia i skopiowania odpowiedzi ponad ramieniem kolegów podczas egzaminu.
20. Możliwość skorzystania z ukrytych informacji w momencie wychodzenia do łazienki.
21. Zapłacenie komuś innemu za napisanie pracy czy egzaminu.
22. Możliwość ściągnięcia materiałów z Internetu i oddania ich jako własnych z drobnymi zmianami, tak aby uniknąć wykrycia przez oprogramowanie antyplagiatowe.
23. Identyfikacja studentów (dokument ze zdjęciem) nie jest wymagana przed egzaminem.
24. Obecność zabronionych materiałów na sali egzaminacyjnej nie jest sprawdzana przed rozpoczęciem egzaminu.
25. Przekonanie, że zasłużyło się na zaliczenie.
26. Wszyscy to robią.
27. Wysoki poziom trudności egzaminów i zajęć.
28. Surowe oceny prowadzącego i nie przyznawanie dodatkowych punktów.
29. Brak jednoznacznych wytycznych względem oszustw, więc nieuczciwość może ujść studentom płazem.
30. Nie wyrządzanie swoim zachowaniem nikomu krzywdy.
31. Czesne jest tak wysokie, że student ma prawo zaliczyć.
32. Nadmiar obowiązków - łączenie pracy i nauki.
33. Brak wiedzy o tym, że popełnianie czynu to oszustwo akademickie.

34. Zbyt duża konkurencja na rynku pracy.

## TOA2

Co Twoim zdaniem zniechęciłoby do popełniania oszustw akademickich? Zaznacz odpowiedzi na skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza „zdecydowanie nie zgadzam się” a 5 oznacza „zdecydowanie zgadzam się”?

1. Poważniejsze kary.
2. Możliwość anonimowego zgłaszania nieuczciwości.
3. Ślubowanie i podpisanie akademickiego kodeksu honorowego.
4. Zaangażowanie studentów w ustalanie stosownej kary za oszustwa.
5. Obowiązkowe kursy i seminaria dotyczące etyki oraz uczciwości akademickiej.
6. Powiadamianie rodziców lub opiekunów.
7. Jednolite kary wymierzone ogólnie dla wszystkich wydziałów.
8. Zezwalanie poszczególnym prowadzącym na ustalanie stosownej kary.

Jak powszechna jest według Ciebie nieuczciwość akademicka na Twoim wydziale? Odpowiedz używając skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza “bardzo niska” a 5 “bardzo wysoka”?

Jak oceniłbyś swoją wiedzę na temat polityki uczelni odnośnie nieuczciwości akademickiej? Odpowiedz używając skali od 1 do 5, gdzie 1 oznacza “bardzo niska” a 5 “bardzo wysoka”?

Czy przeszkadza Ci kiedy ktoś popełnia oszustwo akademickie? Odpowiedź: tak, czasem, nie.

Czy zgłosiłbyś, że ktoś popełnia oszustwo akademickie? Odpowiedz: tak, może, nie.

## TRIARCHICZNA MIARA PSYCHOPATII (TriPM 41)

Poniżej znajdują się twierdzenia odnoszące się do różnych zachowań. Zaznacz tą odpowiedź, która według Ciebie najlepiej opisuje Twoją osobę.

1 – prawda, 2 – raczej prawda, 3 – raczej fałsz, 4 – fałsz

1. Zazwyczaj jestem optymistą.
2. Jest dla mnie ważne jak inni ludzie się czują.
3. Często zaniedbuję sprawy, którymi obiecałem się zająć.
4. Jestem dobrze przygotowany do radzenia sobie ze stresem.
5. Nie przejmuję się, gdy komuś, kogo nie lubię dzieje się krzywda.
6. Moje impulsywne decyzje były przyczyną problemów z najbliższymi.
7. Łatwo mnie przestraszyć.
8. Wczuwam się w problemy innych.
9. Zdarzyło mi się nie przyjść do pracy i nie zadać sobie trudu, aby zadzwonić.
10. Jestem urodzonym przywódcą.
11. Pakuję się w różne sytuacje bez zastanowienia.
12. Wpadałem w kłopoty, ponieważ zbyt często opuszczałem szkołę.
13. Mam talent do wywierania wpływu na ludzi.
14. Widok cierpiącej osoby nie robi na mnie wrażenia.
15. Nawet jeśli nie jestem przygotowany dobrze radzę sobie w nowych sytuacjach.
16. Zdarzyło mi się zabrać pieniądze z czyjejś torebki lub portfela bez pytania.
17. Nie uważam siebie za osobę utalentowaną.
18. W porównaniu do innych ludzi znacznie mniej rzeczy mnie przeraża.
19. Nie widzę powodu by martwić się, czy moje postępowanie rani kogoś innego.
20. Przychodzę na umówione spotkania.
21. Szybko się nudzę i tracę zainteresowanie.
22. Łatwo dochodzę do siebie po wydarzeniach, które mogłyby załamać innych.
23. Jestem wrażliwy na uczucia innych.
24. Zdarzyło mi się oszukać ludzi by wyciągnąć od nich pieniądze.
25. Obawiam się nieznanych sytuacji, zwłaszcza gdy nie znam wszystkich szczegółów.
26. Nie mam zbyt wiele współczucia dla ludzi.
27. Wpadam w kłopoty, bo nie zastanawiam się nad konsekwencjami swoich działań.
28. Potrafię przekonać ludzi, by zrobili to, czego od nich oczekuję.
29. Nie lubię obejmować przywództwa w grupie.
30. Zdarzyło mi się zabrać coś ze sklepu bez płacenia za to.
31. Łatwo jest mnie zawstydzić.
32. Trudno mi czekać cierpliwie na to, czego pragnę.
33. Nie obchodzi mnie za bardzo czy to, co robię rani innych.
34. Straciłem przyjaciela z powodu nieodpowiedzialnych rzeczy które zrobiłem.
35. Nie wypadam dobrze w porównaniu z większością ludzi.
36. Inni mówili mi, że są zaniepokojeni moim brakiem samokontroli.
37. Łatwo jest mi wczuć się w emocje innych ludzi.
38. Zdarzyło mi się okraść kogoś.
39. Nie przejmuję się, gdy komuś w moim otoczeniu dzieje się krzywda.
40. Miałem problemy w pracy ponieważ byłem nieodpowiedzialny.
41. Nie jestem bardzo dobry w wywieraniu wpływu na ludzi.



## **NOWA SKALA UOGÓLNIONEGO POCZUCIA WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI (NGSES)**

Na skali od 1 do 5 określ na ile zgadzasz się z każdym z poniższych twierdzeń w kontekście działań podejmowanych na studiach.

- 1 - zdecydowanie nie zgadzam się
- 2 - raczej się nie zgadzam
- 3 - nie mam zdania
- 4 - raczej się zgadzam
- 5 - zdecydowanie się zgadzam

1. Jestem w stanie osiągnąć większość celów, które sobie wyznaczyłem/łam.
2. Gdy stoję przed trudnymi zadaniami, jestem pewny/a, że uda mi się je zrealizować.
3. Generalnie uważam, że jestem w stanie osiągnąć rezultaty, które są dla mnie ważne.
4. Wierzę, że mogę osiągnąć sukces w prawie każdym przedsięwzięciu, którego się podejmę.
5. Jestem w stanie skutecznie sprostać wielu wyzwaniom.
6. Jestem pewny/a, że potrafię skutecznie wykonać wiele różnych zadań.
7. W porównaniu do innych ludzi, potrafię wykonać większość zadań bardzo dobrze.
8. Nawet, gdy sytuacja jest trudna, potrafię działać całkiem dobrze.

## **ZREWIDOWANY KWESTIONARIUSZ MOTYWACJI OSIĄGNIĘĆ (AGQR)**

Poniżej znajduje się lista stwierdzeń odnoszących się do różnych przekonań odnośnie studiowania. Zaznacz proszę, zgodnie z zamieszczoną skalą, w jakim stopniu zgadzasz się z każdym ze stwierdzeń. Pamiętaj, aby odpowiedzieć na wszystkie pytania zgodnie z tym, co myślisz o sobie.

- 1 - zdecydowanie nie zgadzam się
- 2 - nie zgadzam się
- 3 - nie wiem lub trudno powiedzieć
- 4 - zgadzam się
- 5 - zdecydowanie zgadzam się

1. Moim celem jest, aby nie wypaść gorzej, niż inni studenci.
2. Nie chciał(a)bym źle przygotować się do zajęć.
3. Staram się wypaść lepiej od innych studentów.
4. Moim celem jest nauczyć się jak najwięcej.
5. Zależy mi na tym, aby kończąc semestr mieć poczucie, że dużo się nauczyłem/am.
6. Staram się unikać niepełnego zrozumienia materiału z zajęć.
7. Moim celem jest osiągnąć lepsze wyniki, niż inni studenci.
8. Dążę do tego, aby nie wypaść na zajęciach gorzej od innych.
9. Moim celem jest całkowicie opanować materiał prezentowany na zajęciach.
10. Za wszelką cenę chcę uniknąć bycia gorszym, niż inni studenci.
11. Moim celem jest uniknąć nauczania się mniej, niż jest to możliwe.
12. Staram się, aby moje oceny z zajęć były lepsze, niż oceny innych studentów.

## SKALA POSTAW WOBEC OSZUSTW (ATC)

Studenci mają różne postawy wobec oszustw. Ustosunkuj się do każdego z poniższych stwierdzeń na skali od 1 do 5.

- 1 - zdecydowanie się zgadzam
- 2 - zgadzam się
- 3 - trudno powiedzieć
- 4 - nie zgadzam się
- 5 - całkowicie się nie zgadzam

1. Jeśli podczas testu student zagląda do arkusza odpowiedzi innej osoby, nauczyciel powinien zwrócić mu uwagę dopiero po zakończeniu egzaminu, by go nie zawstydzić.
2. Jeśli nauczyciel widzi, że student oszukuje, mamy jedynie słowo nauczyciela przeciwko słowu studenta, chyba że student przyzna, że oszukiwał.
3. Oszukiwanie podczas egzaminów na studiach jest moralnie złe.
4. Jeśli podczas testu dwóch studentów zagląda nawzajem do swoich kart odpowiedzi i rozmawia, nauczyciel nie powinien zakładać, że oszukują.
5. Niektórzy studenci przechowują stare testy, aby na ich podstawie przewidywać, co będzie w przyszłości na egzaminie. To oszustwo.
6. Jedynie student wie, czy oszukiwał. Dlatego żadna decyzja nie powinna zostać podjęta zanim student nie zostanie zapytany o to, czy oszukiwał.
7. Jeśli student powie, że nie oszukiwał i poda wyjaśnienie swojego zachowania, tylko niesprawiedliwy nauczyciel go ukarze.
8. Jeśli praca zaliczeniowa zawiera kilka zdań identycznych z tymi w książce, która nie została wymieniona jako źródło, nauczyciel musi przyjąć, że student celowo dopuścił się plagiatu.
9. Pytanie innego studenta (ze wcześniejszej tury) "Co było na teście?" jest oszustwem.
10. Jeśli studentowi zostanie zaoferowana kopia skradzionego testu, powinien odmówić jej przyjęcia.
11. Jeśli student został złapany na oszustwie, powinien bronić swej niewinności i zmusić szkołę, aby udowodniła oskarżenie.
12. Kiedy student, który zaprzeczał, że oszukiwał, okazuje się winny, powinien otrzymać dodatkową karę za kłamstwo.
13. Jeśli student oskarżony o oszustwo przyzna, że oszukiwał, kara powinna zostać obniżona w nagrodę za uczciwość.
14. Student, który złoży kupioną pracę semestralną, powinien zostać wydalony ze uniwersytetu.
15. Jeśli nauczyciel podczas egzaminu opuszcza salę, przyzwala tym samym na oszukiwanie.
16. Większość studentów, którzy nie oszukują, po prostu boi się, że zostaną złapani.
17. Podczas wszystkich egzaminów powinna istnieć możliwość korzystania z książek, ponieważ w prawdziwym życiu ludzie zawsze mają możliwość zajrzenia do książki.
18. Student, który widział, jak inny student oszukuje i zgłosił to, powinien odmówić podania tożsamości oszusta.
19. Jeśli ponad połowa grupy oszukuje, reszta jest usprawiedliwiona i również może oszukiwać.
20. Student powinien podać nazwisko każdego, kto oszukiwał.
21. Studenci są usprawiedliwieni w swoich oszustwach, jeśli system oceniania nauczyciela jest niesprawiedliwy.
22. Uczenie się zazwyczaj nie przekłada się na lepsze oceny.
23. Większość studentów, którzy oszukują, to nieetyczne osoby.

24. Robienie wymówek w celu wycofania się z zajęć, aby uniknąć obłania egzaminu, jest oszustwem.
25. Sprytni studenci otrzymują dobre oceny bez konieczności uczenia się.
26. Zasadniczym celem chodzenia na uczelnię jest otrzymanie dyplomu.
27. Studenci, którzy oszukują, nie uczą się tak dużo jak inni.
28. Nie ma nic złego w oszukiwaniu, poza ryzykiem bycia złapanym.
29. Jeśli student przypadkowo zobaczy odpowiedź w czyjejś pracy, nie powinien jej użyć.
30. Pisanie testów i ocenianie są tylko grą między studentami a nauczycielami.
31. Testy uniwersyteckie nie mierzą przydatnej wiedzy czy umiejętności.
32. Większość studentów, którzy zostali oskarżeni o oszustwo, w rzeczywistości jest niewinna.
33. Większość studentów uniwersytetu nigdy nie oszukuje.
34. Jeśli student, który oszukiwał, zaprzecza temu, jest to kłamstwo.

### **SKALA NIEUCZCIWOŚCI AKADEMICKIEJ (SNA)**

Określ na pięciopunktowej skali, jak często podczas studiów/w liceum podejmowałeś następujące zachowania:

- 1 – nigdy
- 2 – jeden raz
- 3 – kilka razy
- 4 – kilkanaście razy
- 5 – wiele razy

1. Użyłeś(aś) ściągę podczas egzaminu lub kolokwium.
2. Ściągałeś(aś) od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium.
3. W nieuczciwy sposób dowiedziałeś(aś) się, co było na egzaminie lub kolokwium, zanim zostało ono przeprowadzone.
4. Ściągałeś(aś) od innego studenta podczas egzaminu lub kolokwium bez jego wiedzy.
5. Pomogłeś(aś) komuś innemu oszukiwać podczas egzaminu lub kolokwium.
6. Oszukiwałeś(aś) podczas egzaminu w jakikolwiek inny sposób.
7. Skopiowałeś(aś) materiały i oddałeś je jako swoją pracę.
8. Sfabrykowałeś(aś) lub sfałszowałeś(aś) bibliografię.
9. Oddałeś(aś) pracę wykonaną przez kogoś innego.
10. Otrzymałeś(aś) istotną, niedozwoloną pomoc w zadanej pracy.
11. Pracowałeś(aś) wspólnie z innymi przy wyznaczonym zadaniu, podczas gdy nauczyciel akademicki prosił o samodzielną pracę.
12. Podczas zajęć wymagających pracy na komputerze, skopiowałeś(aś) materiały innego studenta zamiast zrobić je samodzielnie.
13. Przeglądałeś(aś) Internet w poszukiwaniu pomysłów, bez podawania ich źródła.
14. Oddałeś(aś) cudze materiały (innego studenta, z książki lub z Internetu) jako własne, bez informowania o tym.
15. Użyłeś(aś) telefonu komórkowego, aby wysłać wiadomość z prośbą o pomoc podczas egzaminu.
16. Użyłeś(aś) telefonu komórkowego lub innego urządzenia, żeby sfotografować arkusz egzaminacyjny.

## KWESTIONARIUSZ APROBATY SPOŁECZNEJ (KAS)

Poniżej znajduje się 10 stwierdzeń dotyczących Twoich różnych cech, zachowań i poglądów. Przeczytaj uważnie każde zdanie i zdecyduj, czy zdanie to jest prawdziwe, czy fałszywe. Jeśli zdanie jest prawdziwe, czy raczej prawdziwe zaznacz odpowiedź „prawda”. Jeżeli zdanie jest fałszywe, czy raczej fałszywe, zaznacz odpowiedź „fałsz”. Twoje odpowiedzi powinny wyrażać to, co rzeczywiście czujesz – powinny wyrażać Twoje osobiste przekonania, uczucia, refleksje.

1. Nigdy nie spóźniam się do szkoły (pracy).
2. Gdy popełnię błąd, zawsze jestem gotów przyznać się do tego.
3. Jeśli na mojej drodze znajdzie się ktoś potrzebujący pomocy, nigdy nie waham się udzielić mu jej.
4. Czasami odkładam do jutra, coś co powinienem zrobić dzisiaj.
5. Zawsze dotrzymuję obietnicy, nawet jeśli nie jest mi to na rękę.
6. Nigdy nie obrażam się, jeżeli ktoś prosi mnie o rewanż za wyświadczoną mi kiedyś przysługę.
7. Nigdy mi nie przyszło do głowy, aby zrzucić na kogoś karę za moje własne przewinienia.
8. Były wypadki, kiedy oszukałem kogoś.
9. Pamiętam, że udawałem chorego, aby czegoś uniknąć.
10. Zawsze staram się być w zgodzie z głoszonymi przeze mnie zasadami.

## KWESTIONARIUSZ OSZUKIWANIA NA EGZAMINIE LUB KOLOKWIIUM

Proszę odpowiedzieć na każde z poniższych pytań poprzez zaznaczenie numeru, który najlepiej oddaje Pani opinię. Niektóre pytania mogą wydawać się podobne, ale odnoszą się do nieco innych zagadnień. Proszę przeczytać dokładnie każde z pytań.

Pytania w tym kwestionariuszu wykorzystują 7 stopniową skalę odpowiedzi, na której należy zaznaczyć numer, który najlepiej oddaje Pani opinię. Na przykład, jeżeli ma Pani za zadanie ocenić na tego typu skali "Pogodę w Katowicach", 7 możliwych odpowiedzi powinno być interpretowane następująco:

Pogoda w Katowicach jest:

dobra :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : zła  
niezwykle      raczej      nieco      żadne      nieco      raczej      niezwykle

1. Jeśli oszukiwałabym na kolokwium albo egzaminie, większość ludzi, którzy są dla mnie ważni

nie przejęłoby się tym :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : potępiłoby to

2. Oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie jest dla mnie

łatwe :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : trudne

3. Gdybym miała możliwość, oszukiwałabym na kolokwium lub egzaminie.

nieprawdopodobne :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : prawdopodobne

4. Nie czułabym się winna gdybym oszukiwała na kolokwium lub egzaminie.

prawda :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : fałsz

5. Żadna z osób, które są dla mnie ważne nie uważa, że oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie jest w porządku.

zgadzam się :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : nie zgadzam się

6. Jeżeli zechce mogę oszukiwać na kolokwium lub egzaminie.

fałsz :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : prawda

7. Nigdy nie oszukiwałabym na kolokwium lub egzaminie.

prawda :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : fałsz

8. Oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie jest sprzeczne z moimi zasadami.

nieprawdopodobne :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : prawdopodobne

9. Większość osób, które są dla mnie ważne będzie mnie potępiać jeżeli będę oszukiwał na kolokwium lub egzaminie.

nieprawdopodobne :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : prawdopodobne

10. Jestem w stanie wyobrazić sobie sytuację, w których mogłabym oszukiwać na kolokwium lub egzaminie nawet gdybym tego nie planowała.

nieprawdopodobne :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : prawdopodobne

11. W przyszłości może oszukam na kolokwium lub egzaminie.

prawda :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : fałsz

12. Oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie byłoby dla mnie moralnie złe.

nieprawdopodobne :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : prawdopodobne

13. Nawet gdybym miała dobry powód, nie zdobyłabym się na oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie.

nieprawdopodobne :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : prawdopodobne

14. Oszukiwanie na kolokwium lub egzaminie jest:

dobrze :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : złe

nieprzydatne :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : przydatne

pozytywne :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : negatywne

niewłaściwe :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : właściwe

zwiększa szansę zaliczenia :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : zmniejsza szansę zaliczenia

pomaga mi zaliczyć :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : nie pomaga mi zaliczyć

ułatwia mi zaliczenie :   1   :   2   :   3   :   4   :   5   :   6   :   7   : utrudnia mi zaliczenie

## SCENARIUSZE ZDARZEŃ

KOD	Ryzyko	KOD	Nieuczciwe zachowanie innych	KOD	Trudność zadania
R1	Niskie	I1	Brak	T1	Niska
R2	Średnie	I2	Sporadyczne	T2	Średnia
R3	Wysokie	I3	Liczne	T3	Wysoka

### R1I1T1

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator siedzi przy katedrze i nie zwraca uwagi na piszących. Osoby siedzące wokół Ciebie są skupione na udzielaniu odpowiedzi na pytania egzaminacyjne. Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania nie sprawiają Ci trudności.

Oceń na skali od 0 do 100 jakie są szanse, że w tej sytuacji:

- a) skorzystałabyś ze ściąg,;
- b) ściagałabyś od innych,
- c) skorzystałabyś z telefonu w celu zdobycia odpowiedzi,
- d) pomogłabyś innej osobie, która prosi o podpowiedź.

### R1I1T2

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator siedzi przy katedrze i nie zwraca uwagi na piszących. Osoby siedzące wokół Ciebie są skupione na udzielaniu odpowiedzi na pytania egzaminacyjne. Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że kilka pytań sprawia Ci trudność.

### R1I1T3

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator siedzi przy katedrze i nie zwraca uwagi na piszących. Osoby siedzące wokół Ciebie są skupione na udzielaniu odpowiedzi na pytania egzaminacyjne. Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania sprawiają Ci sporą trudność.

### R1I2T1

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator siedzi przy katedrze i nie zwraca uwagi na piszących. Zauważasz, że jedna z

osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedź na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania nie sprawiają Ci trudności.

### **R1I2T2**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator siedzi przy katedrze i nie zwraca uwagi na piszących. Zauważasz, że jedna z osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedź na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że kilka pytań sprawia Ci trudność.

### **R1I2T3**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator siedzi przy katedrze i nie zwraca uwagi na piszących. Zauważasz, że jedna z osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedź na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania sprawiają Ci sporą trudność.

### **R1I3T1**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator siedzi przy katedrze i nie zwraca uwagi na piszących. Zauważasz, że kilka osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedzi na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania nie sprawiają Ci trudności.

### **R1I3T2**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator siedzi przy katedrze i nie zwraca uwagi na piszących. Zauważasz, że kilka osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedzi na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że kilka pytań sprawia Ci trudność.



**R1I3T3**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator siedzi przy katedrze i nie zwraca uwagi na piszących. Zauważasz, że kilka osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedzi na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania sprawiają Ci sporą trudność.

**R2I1T1**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator przechadza się po auli i obserwuje piszących. Osoby siedzące wokół Ciebie są skupione na udzielaniu odpowiedzi na pytania egzaminacyjne. Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania nie sprawiają Ci trudności.

**R2I1T2**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator przechadza się po auli i obserwuje piszących. Osoby siedzące wokół Ciebie są skupione na udzielaniu odpowiedzi na pytania egzaminacyjne. Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że kilka pytań sprawia Ci trudność.

**R2I1T3**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator przechadza się po auli i obserwuje piszących. Osoby siedzące wokół Ciebie są skupione na udzielaniu odpowiedzi na pytania egzaminacyjne. Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania sprawiają Ci sporą trudność.

**R2I2T1**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator przechadza się po auli i obserwuje piszących. Zauważasz, że jedna z osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedź na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania nie sprawiają Ci trudności.

**R2I2T2**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator przechadza się po auli i obserwuje piszących. Zauważasz, że jedna z osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedź na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że kilka pytań sprawia Ci trudność.

**R2I2T3**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator przechadza się po auli i obserwuje piszących. Zauważasz, że jedna z osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedź na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania sprawiają Ci sporą trudność.

**R2I3T1**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator przechadza się po auli i obserwuje piszących. Zauważasz, że kilka osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedzi na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania nie sprawiają Ci trudności.

**R2I3T2**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator przechadza się po auli i obserwuje piszących. Zauważasz, że kilka osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedzi na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że kilka pytań sprawia Ci trudność.

**R2I3T3**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator przechadza się po auli i obserwuje piszących. Zauważasz, że kilka osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedzi na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg,

używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania sprawiają Ci sporą trudność.

### **R3I1T1**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator oraz jego asystenci przechadzają się po auli i uważnie obserwują piszących. Osoby siedzące wokół Ciebie są skupione na udzielaniu odpowiedzi na pytania egzaminacyjne. Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania nie sprawiają Ci trudności.

### **R3I1T2**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator oraz jego asystenci przechadzają się po auli i uważnie obserwują piszących. Osoby siedzące wokół Ciebie są skupione na udzielaniu odpowiedzi na pytania egzaminacyjne. Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że kilka pytań sprawia Ci trudność.

### **R3I1T3**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator oraz jego asystenci przechadzają się po auli i uważnie obserwują piszących. Osoby siedzące wokół Ciebie są skupione na udzielaniu odpowiedzi na pytania egzaminacyjne. Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania sprawiają Ci sporą trudność.

### **R3I2T1**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator oraz jego asystenci przechadzają się po auli i uważnie obserwują piszących. Zauważasz, że jedna z osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedź na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania nie sprawiają Ci trudności.

### **R3I2T2**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator oraz jego asystenci przechadzają się po auli i uważnie obserwują piszących. Zauważasz, że jedna z osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedź na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że kilka pytań sprawia Ci trudność.

### **R3I2T3**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator oraz jego asystenci przechadzają się po auli i uważnie obserwują piszących. Zauważasz, że jedna z osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedź na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania sprawiają Ci sporą trudność.

### **R3I3T1**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator oraz jego asystenci przechadzają się po auli i uważnie obserwują piszących. Zauważasz, że kilka osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedzi na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania nie sprawiają Ci trudności.

### **R3I3T2**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator oraz jego asystenci przechadzają się po auli i uważnie obserwują piszących. Zauważasz, że kilka osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedzi na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że kilka pytań sprawia Ci trudność.

### **R3I3T3**

Wyobraź sobie, że zdajesz egzamin pisemny na auli. Podnosisz wzrok znad kartki i widzisz, że egzaminator oraz jego asystenci przechadzają się po auli i uważnie obserwują piszących. Zauważasz, że kilka osób siedzących blisko Ciebie stara się zdobyć odpowiedzi na któreś z pytań (np. korzysta ze ściąg, używa telefonu lub pyta półgłosem osobę siedzącą obok o poprawną odpowiedź). Patrząc ponownie na arkusz stwierdzasz, że pytania sprawiają Ci sporą trudność.



Szanowny Studencie!

Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach to ośrodek, którego zaszczytnym celem jest nie tylko kształcenie studentów oraz wkład w rozwój nauki, ale przede wszystkim promowanie idei **zdobywania wiedzy**, będącej istotną częścią rozwoju zawodowego i osobistego każdej jednostki.

Kluczowym elementem tego procesu jest oparta na wzajemnym szacunku współpraca między studentami i wykładowcami, prowadząca do dzielenia się wiedzą i tworzenia nowatorskich idei oraz kreatywnych rozwiązań. Przywilej, jakim jest zdobywanie wykształcenia, łączy się jednak ze wspólną dla całej społeczności akademickiej odpowiedzialnością za jakość procesu edukacji oraz uzyskiwanych w jego wyniku rezultatów. Z tego względu podstawową wartością promowaną wśród pracowników i studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach jest **uczciwość akademicka**.

Studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, urzeczywistniając idee swojej uczelni, nie powinni brać udziału w jakichkolwiek działaniach, będących przejawem nieuczciwości akademickiej. Mając to na uwadze – **NIE OSZUKUJ!**

Potwierdzam zapoznanie się z powyższymi informacjami:

.....  
Data i podpis studenta



Szanowny Studencie!

Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach to ośrodek, którego zaszczytnym celem jest nie tylko kształcenie studentów oraz wkład w rozwój nauki, ale przede wszystkim promowanie idei **zdobywania wiedzy**, będącej istotną częścią rozwoju zawodowego i osobistego każdej jednostki.

Kluczowym elementem tego procesu jest oparta na wzajemnym szacunku współpraca między studentami i wykładowcami, prowadząca do dzielenia się wiedzą i tworzenia nowatorskich idei oraz kreatywnych rozwiązań. Przywilej, jakim jest zdobywanie wykształcenia, łączy się jednak ze wspólną dla całej społeczności akademickiej odpowiedzialnością za jakość procesu edukacji oraz uzyskiwanych w jego wyniku rezultatów. Z tego względu podstawową wartością promowaną wśród pracowników i studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach jest **uczciwość akademicka**.

Studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, urzeczywistniając idee swojej uczelni, nie powinni brać udziału w jakichkolwiek działaniach będących przejawem nieuczciwości akademickiej. Mając to na uwadze – **NIE BĄDŹ OSZUSTEM!**

Potwierdzam zapoznanie się z powyższymi informacjami:

.....

Data i podpis studenta



## WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII

Szanowny Studencie!

Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach to ośrodek, którego zaszczytnym celem jest nie tylko kształcenie studentów oraz wkład w rozwój nauki, ale przede wszystkim promowanie idei **zdobywania wiedzy**, będącej istotną częścią rozwoju zawodowego i osobistego każdej jednostki.

Kluczowym elementem tego procesu jest oparta na wzajemnym szacunku współpraca między studentami i wykładowcami, prowadząca do dzielenia się wiedzą i tworzenia nowatorskich idei oraz kreatywnych rozwiązań. Przywilej, jakim jest zdobywanie wykształcenia, łączy się jednak ze wspólną dla całej społeczności akademickiej odpowiedzialnością za jakość procesu edukacji oraz uzyskiwanych w jego wyniku rezultatów. Z tego względu podstawową wartością promowaną wśród pracowników i studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach jest **uczciwość akademicka**.

Studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, urzeczywistniając idee swojej uczelni, nie powinni brać udziału w jakichkolwiek działaniach będących przejawem nieuczciwości akademickiej. Mając to na uwadze – **NIE OSZUKUJ!**

### Wymagania dotyczące pracy indywidualnej

1. Wszystkie składane lub prezentowane eseje, zadania i projekty powinny być **wynikiem własnej pracy**.
2. Każdorazowe **zamieszczenie w swojej pracy fragmentu lub całości tekstu** zaczerpniętego z książki, artykułu lub Internetu wymaga:
  - a) w przypadku dosłownego cytowania – podania źródła (przypis) oraz ujęcia cytowanego tekstu w cudzysłowie,
  - b) w przypadku parafrazowania – podania źródła (przypis).
3. W czasie egzaminów i testów **nie należy korzystać z oraz udzielać niedozwolonej pomocy**, między innymi:
  - a) korzystać ze ściąg oraz urządzeń elektronicznych w celu zdobycia informacji,
  - b) odpisywać odpowiedzi od innych studentów,
  - c) udostępniać odpowiedzi innym studentom.
4. Student **nie powinien fałszować danych oraz opisów bibliograficznych**, które przedstawia jako element swojej pracy zaliczeniowej.
5. Niedozwolone jest **oddawanie tej samej pracy lub prezentowanie tych samych materiałów** jako elementu zaliczenia zajęć na więcej niż jednym przedmiocie.

### Wymagania dotyczące pracy grupowej

1. Grupowe rozwiązywanie problemu, konstruktywna krytyka udzielana przez inne osoby oraz przeprowadzanie burzy mózgów to cenne narzędzia podczas zdobywania wiedzy oraz nabywania nowych umiejętności. Stanowią one istotny element procesu studiowania. Student nie powinien jednak z nich korzystać, jeżeli stawiane przed nim zadanie **miało zostać wykonane samodzielnie**.
2. Jeżeli elementem pracy studenta są pomysły lub sformułowania, których autorem jest inna osoba (autor publikacji, uczestnik forum internetowego, inny student), **jej wkład powinien zostać odnotowany w pracy** za pomocą odpowiedniego przypisu.

Potwierdzam zapoznanie się z powyższymi informacjami:

.....

Data i podpis studenta





## WYDZIAŁ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII

Szanowny Studencie!

Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach to ośrodek, którego zaszczytnym celem jest nie tylko kształcenie studentów oraz wkład w rozwój nauki, ale przede wszystkim promowanie idei **zdobywania wiedzy**, będącej istotną częścią rozwoju zawodowego i osobistego każdej jednostki.

Kluczowym elementem tego procesu jest oparta na wzajemnym szacunku współpraca między studentami i wykładowcami, prowadząca do dzielenia się wiedzą i tworzenia nowatorskich idei oraz kreatywnych rozwiązań. Przywilej, jakim jest zdobywanie wykształcenia, łączy się jednak ze wspólną dla całej społeczności akademickiej odpowiedzialnością za jakość procesu edukacji oraz uzyskiwanych w jego wyniku rezultatów. Z tego względu podstawową wartością promowaną wśród pracowników i studentów Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach jest **uczciwość akademicka**.

Studenci Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, urzeczywistniając idee swojej uczelni, nie powinni brać udziału w jakichkolwiek działaniach będących przejawem nieuczciwości akademickiej. Mając to na uwadze – **NIE BĄDŹ OSZUSTEM!**

### Wymagania dotyczące pracy indywidualnej

1. Wszystkie składane lub prezentowane eseje, zadania i projekty powinny być **wynikiem własnej pracy**.
2. Każdorazowe **zamieszczenie w swojej pracy fragmentu lub całości tekstu** zaczerpniętego z książki, artykułu lub Internetu wymaga:
  - a) w przypadku dosłownego cytowania – podania źródła (przypis) oraz ujęcia cytowanego tekstu w cudzysłowie,
  - b) w przypadku parafrazowania – podania źródła (przypis).
3. W czasie egzaminów i testów **nie należy korzystać z oraz udzielać niedozwolonej pomocy**, między innymi:
  - a) korzystać ze ściąg oraz urządzeń elektronicznych w celu zdobycia informacji,
  - b) odpisywać odpowiedzi od innych studentów,
  - c) udostępniać odpowiedzi innym studentom.
4. Student **nie powinien fałszować danych oraz opisów bibliograficznych**, które przedstawia jako element swojej pracy zaliczeniowej.
5. Niedozwolone jest **oddawanie tej samej pracy lub prezentowanie tych samych materiałów** jako elementu zaliczenia zajęć na więcej niż jednym przedmiocie.

### Wymagania dotyczące pracy grupowej

1. Grupowe rozwiązywanie problemu, konstruktywna krytyka udzielana przez inne osoby oraz przeprowadzanie burzy mózgów to cenne narzędzia podczas zdobywania wiedzy oraz nabywania nowych umiejętności. Stanowią one istotny element procesu studiowania. Student nie powinien jednak z nich korzystać, jeżeli stawiane przed nim zadanie **miało zostać wykonane samodzielnie**.
2. Jeżeli elementem pracy studenta są pomysły lub sformułowania, których autorem jest inna osoba (autor publikacji, uczestnik forum internetowego, inny student), **jej wkład powinien zostać odnotowany w pracy** za pomocą odpowiedniego przypisu.

Potwierdzam zapoznanie się z powyższymi informacjami:

.....

Data i podpis studenta